



Olaia González Díaz
TESE DOUTORAL

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS
E
DESENVOLVIMENTO
EN NENAS E NENOS CON IDADES COMPRENDIDAS
ENTRE OS 2 E 3 ANOS

Dirección

Antonio Florencio Rial Sánchez
Xosé Antón Gómez Fraguera

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

Santiago de Compostela
Xaneiro 2017





Olaia González Díaz
TESE DOUTORAL

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS
E
DESENVOLVIMENTO
EN NENAS E NENOS CON IDADES COMPRENDIDAS
ENTRE OS 2 E 3 ANOS

Dirección

Antonio Florencio Rial Sánchez
Xosé Antón Gómez Fraguela

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

Santiago de Compostela
Xaneiro 2017



Antonio Florencio Rial Sánchez, profesor titular do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade de Santiago de Compostela e **Xosé Antón Gómez Fraguela**, profesor contratado doutor do Departamento de Psicoloxía Clínica e Psicobioloxía da Universidade de Santiago de Compostela,

INFORMAN E FAN CONSTAR:

QUE a investigación realizada baixo a dirección dos firmantes pola Licenciada Olaia González Díaz, e que leva por título **“PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E DESENVOLVEMENTO EN NENAS E NENOS CON IDADES COMPRENDIDAS ENTRE OS 2 E 3 ANOS”**, conta con todos os requisitos exixidos pola lexislación vixente para ser presentada e defendida públicamente ante a correspondente Comisión, para a colación do **Grao de Doutor** en Educación pola Universidade de Santiago de Compostela.

Santiago de Compostela, 31 de Xaneiro de 2017

D. Antonio Florencio Rial Sánchez

D. Xosé Antón Gómez Fraguela



*Ao meu fillo Xenxo,
o meu grande amor,
a miña grande inspiración,
quen coas súas primeiras miradas,
cos seus primeiros sorrisos,
cos seus primeiros bicos,
cos seus primeiros pasiños,
e coas súas primeiras verbas,
fixome e faime todo máis sinxelo e ilusionante.*

Grazas meu amor.



Agradecementos:

A miña familia, cun agradecemento especial a miña nai e ao meu pai, polo seu apoio incondicional en todos os pasos que dou e inculcarme entre outras moitas cousas o valor do esforzo e da constancia.

Ao meu afillado Nuno, co que comparto unha data de apertura a un mundo novo, cheo de oportunidades e ilusións.

Ao meu amigo Pablo, por ser unha luz no meu camiño e polos “momentos tese”.

Aos iniciadores e impulsores na dirección deste traballo, Ángeles Luengo Martín e Lois Ferradás Blanco, cuxa labor non continuaron por cuestións do proceso laboral do seu ciclo vital.

Aos meus directores, Antonio Rial Sánchez e Antón Gómez Fraguera, polas súas orientacións, dispoñibilidade, ánimos e confianza.

E por último e moi especialmente ao meu compañeiro inseparable de viaxe, Seve, peza clave na elaboración deste e de todos os proxectos vitais que emprendemos. Grazas por darme do bo o mellor.

A todas e a todos os meus máis sinceros agradecementos.

Olaia González Díaz.



ÍNDICE

ÍNDICE DE TÁBOAS	13
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	15
INTRODUCCIÓN	17
ESQUEMA XERAL.....	21

PARTE I. MARCO TEÓRICO ESTADO DA CUESTIÓN

CAPÍTULO I. Estilos e prácticas parentais	25
1.1. O papel da familia.....	27
1.2. Estilos e prácticas parentais	31
1.2.1. Modelos teóricos	35
1.2.1.1. Tipoloxía de Baumrind	37
1.2.1.2. Reformulación de Maccoby e Martin	42
1.2.1.3. O modelo integrador de Darling e Steinberg	45
1.2.1.4. O modelo de Hoffman.....	48
1.3. Tendencia actual no estudo da parentalidade.....	49
1.3.1. Factores relacionados coas nenas e nenos.....	51
1.3.2. Factores relacionados coas nais e pais	53
1.3.3. Factores relacionados co contexto.....	56
1.4. Avaliación de estilos e prácticas parentais.....	58
CAPÍTULO II. Estilos educativos e prácticas parentais e desenvolvemento de problemas na infancia.....	65
2.1. Estilos educativos e prácticas parentais e desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais	67

2.2. Dimensións dos estilos educativos e prácticas parentais e problemas emocionais e condutuais	71
2.2.1. Castigos físicos.....	72
2.2.2. Disciplina inconsistente.....	75
2.2.3. Baixa implicación e supervisión	76

CAPÍTULO III. Trastornos e problemas do desenvolvemento77

3.1. Traxectoria do desenvolvemento	79
3.2. Trastornos e problemas na etapa infantil	85
3.3. Prevalencia de problemas emocionais e condutuais na etapa infantil	89
3.4. Modelos de clasificación en psicopatoloxía	94
3.4.1. Clasificación categorial	95
3.4.2. Clasificación dimensional	100
3.4.2.1. Clasificación dimensional de Achenbach.....	102
3.4.2.2. Vantaxes e desvantaxes do sistema dimensional.....	106

CAPÍTULO IV. A Educación Infantil109

4.1. Contexto da Educación Infantil	111
4.2. Familia e Centro Educativo	117
4.3. Formación de pais e nais para a promoción da saúde.....	120
4.3.1. Programas de orientación familiar	122

PARTE II. TRABALLO EMPÍRICO INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V. Obxectivos de estudo129

5.1. Obxectivos xeral e específicos.....	131
5.2. Metodoloxía.....	133
5.3. Mostra: Características descritivas	135

5.4. Variables e instrumentos de medida	141
5.4.1. Child Behavior Checklist (CBCL 1½-5).....	141
5.4.2. Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP)	144
5.4.3. Rexistro de datos sociodemográficos	146
5.5. Procedemento	147

CAPÍTULO VI. Resultados149

6.1. Problemas de externalización e internalización.....	151
6.1.1. Análise de atracción dos ítems nas variables problema	151
6.1.2. Comparación das puntuacións coa mostra de tipificación	153
6.1.3. Comparación en función das variables consideradas.....	155
6.1.3.1. Comparación en base á data de nacemento dos pais.....	155
6.1.3.2. Comparación en base á data de nacemento das nais.....	156
6.1.3.3. Comparación en base ao xénero dos fillos e fillas	157
6.1.3.4. Comparación en base ao ámbito rural ou urbano.....	158
6.1.3.5. Comparación en base ao número de fillos e fillas.....	159
6.1.3.6. Comparación en base á orde de nacemento dos fillos e fillas	160
6.2. Prácticas de crianza.....	161
6.2.1. Análise de atracción dos ítems nas variables familiares	162
6.2.2. Comparación das puntuacións coa mostra de tipificación	163
6.2.3. Comparación en función das variables consideradas.....	165
6.2.3.1. Comparación en base á data de nacemento dos pais.....	165
6.2.3.2. Comparación en base á data de nacemento das nais.....	166
6.2.3.3. Comparación en base ao xénero dos fillos e fillas	166
6.2.3.4. Comparación en base ao ámbito rural ou urbano.....	167
6.2.3.5. Comparación en base ao número de fillos e fillas.....	167
6.2.3.6. Comparación en base á orde de nacemento dos fillos e fillas	168

6.3. Análise de correlacións.....	169
6.3.1. Correlacións entre factores familiares e problemas de externalización e internalización	169
6.3.2. Correlacións das variables familiares e variables sociodemográficas da mostra	170
6.3.3. Correlacións das variables problema e variables sociodemográficas da mostra	171
CAPÍTULO VII. Discusión e conclusións.....	173
7.1. Discusión de resultados	175
7.2. Conclusións.....	187
Referencias Bibliográficas	189
Anexos	233



ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa 1. Características dos pais/nais segundo o seu estilo educativo	39
Táboa 2. Tipoloxía dos estilos educativos	43
Táboa 3. Efectos dos estilos educativos.....	69
Táboa 4. Desenvolvemento Psicosocial de 0 a 36 meses	80
Táboa 5. Epidemioloxía: algúns datos	89
Táboa 6. Datos e ratios de actividade en Psicología infanto-xuvenil en Galicia.....	91
Táboa 7. Protocolos ASEBA (Achenbach e Rescorla, 2000, 2001, 2003)	104
Táboa 8. Número familias que participaron na investigación en cada un dos Centros ...	135
Táboa 9. Variables problema avaliadas e instrumentos utilizados.....	142
Táboa 10. Coeficientes de fiabilidade das escalas do CBCL/1½-5, da mostra considerada e da mostra de tipificación	143
Táboa 11. Variables familiares avaliadas e instrumentos utilizados	145
Táboa 12. Coeficientes de fiabilidade das escalas da ECMP da mostra considerada e da mostra de tipificación	145
Táboa 13. Porcentaxe de familias que participaron na investigación en cada un dos Centros	148
Táboa 14. Ítems menos frecuentes do CBCL/1½-5.....	151
Táboa 15. Ítems máis frecuentes do CBCL/1½-5.....	152
Táboa 16. Media e desviación típica das variables problema na mostra considerada e na mostra de tipificación	153
Táboa 17. Comparación en base á data nacemento dos pais	155
Táboa 18. Comparación en base á data nacemento das nais	156
Táboa 19. Comparación en base ao xénero dos fillos e fillas	157
Táboa 20. Comparación en base ao ámbito rural ou urbano	158
Táboa 21. Comparación en base ao número de fillos e fillas.....	159
Táboa 22. Comparación en base á orde de nacemento dos fillos e fillas.....	160
Táboa 23. Ítems menos frecuentes ECMP.....	162
Táboa 24. Ítems máis frecuentes ECMP.....	163

Táboa 25. Media e desviación típica das variables familiares da mostra considerada e na mostra de tipificación	164
Táboa 26. Comparación en base á data nacemento dos pais	165
Táboa 27. Comparación en base á data de nacemento das nais.....	166
Táboa 28. Comparación en base ao xénero do fillo ou da filla.....	166
Táboa 29. Comparación en base ao ámbito rural ou urbano	167
Táboa 30. Comparación en base ao número de fillos e fillas.....	168
Táboa 31. Comparación en base á orde de nacemento dos fillos e fillas.....	168
Táboa 32. Correlacións entre variables familiares e variables problema	169
Táboa 33. Correlacións das variables familiares e variables sociodemográficas	170
Táboa 34. Correlacións das variables problema e variables sociodemográficas	171



ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Modelo integrador.....	47
Gráfica 2. Porcentaxe de nais e pais do estudo	136
Gráfica 3. Idade das nais	136
Gráfica 4. Idade dos pais.....	137
Gráfica 5. Número de nenos e nenas da mostra	137
Gráfica 6. Nacionalidade das nais.....	138
Gráfica 7. Nacionalidade dos pais.....	138
Gráfica 8. Nivel de estudos das nais	139
Gráfica 9. Nivel de estudos dos pais.....	140





INTRODUCCIÓN

O ámbito familiar, como principal ámbito de socialización nos primeiros anos, e máis concretamente, os estilos e prácticas educativas dos pais e das nais, repercuten no desenvolvemento dos nenos e nenas, converténdose en factores de risco ou protección na evolución de problemas na infancia temperá.

Tendo en conta o papel protagonista da familia como suxeito promotor da personalidade da nena e do neno, esta tese xurde pola necesidade de afondar nas dimensións educativas que teñen lugar no ámbito familiar na etapa que abarca entre os 2 e 3 anos de vida das nenas e nenos, e a relación que gardan co desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais, coa finalidade de potenciar “Programas de Educación Familiar” como método de promoción da saúde dende os primeiros anos.

Nas últimas décadas, un gran número de investigacións demostran que a promoción da saúde e a identificación temperá durante os primeiros anos de vida, é altamente eficaz para diminuír os problemas psicosociais. Sen embargo, as investigacións en saúde mental sobre problemas emocionais e condutuais na etapa infantil son, a diferenza doutras etapas do ciclo vital, insuficientes e escasas.

Vendo o importante papel que os pais e nais xogan no proceso de desenvolvemento dos seus fillos e fillas, nesta tese considerouse preciso prestar unha maior atención a determinadas prácticas que teñen lugar dentro do ámbito familiar. As prácticas que se teñen en conta neste traballo de investigación son, en primeiro lugar, as **prácticas de crianza**, entendidas como aquelas actividades que os pais e as nais utilizan para promover o desenvolvemento psicolóxico e emocional das súas fillas e fillos. Por outra banda, estudamos as **prácticas de disciplina**, ou o que é o mesmo, aqueles comportamentos que os proxenitores levan a cabo para establecer límites ás crianzas. Por último, analizamos as **expectativas** sobre o desenvolvemento actual das nenas e nenos, ou o que é o mesmo, as crenzas dos pais e das nais sobre o que esperan das súas fillas e fillos a determinadas idades.

Para alcanzar o noso obxectivo, estudamos unha mostra de nais e pais e as súas crianzas, con idades comprendidas entre os 2 e os 3 anos, e analizamos a relación que existe entre determinados factores relacionados coa crianza e o desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais.

Para abordar os problemas emocionais e condutuais, na presente investigación recorremos a un modelo de clasificación dimensional, utilizando puntuacións cuantitativas da sintomatoloxía que presentan os nenos e nenas derivados de procedementos de valoración estandarizados, e comparáramos estes resultados coa mostras de pares da mesma idade e xénero. Nesta tese abordamos o concepto de problema en termos de **problemas de internalización** (problemas emocionais), e **problemas de externalización** (problemas condutuais).

“PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E DESENVOLVEMENTO EN NENAS E NENOS CON IDADES COMPRENDIDAS ENTRE OS 2 E 3 ANOS”, estrutúrase en dous grandes bloques, onde se desenvolven sete capítulos, un apartado de referencias bibliográficas e finalmente outro de anexos. A primeira parte que denominamos Estado da cuestión, onde se enmarca teoricamente o presente traballo, organízase en catro capítulos: Estilos e prácticas parentais, Estilos educativos e prácticas parentais e desenvolvemento de problemas na infancia, Trastornos e problemas do desenvolvemento e por último un capítulo titulado Educación Infantil. Os tres capítulos restantes, recóllense na segunda parte baixo o epígrafe de Investigación, onde se describe o traballo empírico e inclúe os seguintes títulos: Obxectivos de estudo, Resultados e para rematar un capítulo adicado a Discusión e Conclusións.

No capítulo I. Estilos e prácticas parentais, abordamos en primeiro lugar, o importante papel desempeñado polas persoas que rodean, interveñen e se implican na vida das nenas e nenos, a familia, e máis concretamente as nais e os pais, como os axentes máis universais, básicos e decisivos no desenvolvemento condutual, emocional, cognitivo e da personalidade das crianzas. Seguidamente, centrámonos nos mecanismos clave a través dos que se produce a socialización, ou o que é o mesmo, os estilos e prácticas parentais, facendo un percorrido polos principais modelos teóricos e analizando a situación actual no estudo da parentalidade. Para finalizar este primeiro capítulo, realizamos unha análise sobre a avaliación dos estilos e prácticas parentais, destacando os instrumentos máis utilizados nesta materia.

A continuación no Capítulo II. Estilos educativos e prácticas parentais e desenvolvemento de problemas na infancia, estúdase a relación que existe entre determinadas dimensións dos estilos e prácticas parentais e o desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais.

No capítulo III. Trastornos e problemas do desenvolvemento, describimos en primeiro lugar o desenvolvemento emocional e condutual na etapa infantil e de seguido, conceptualizamos que se entende por trastorno neste período así como a súa prevalencia. Facemos referencia aos modelos de clasificación en psicopatoloxía, o modelo categorial e o modelo dimensional,

centrándonos especialmente neste último sistema de clasificación, concretamente na clasificación dimensional de Achenbach, por ser o sistema elixido no presente traballo de investigación.

No capítulo IV. A Educación Infantil, contextualizamos en primeiro lugar a situación actual da educación infantil, facendo alusión á necesidade do traballo mancomunado entre a familia e a escola. Seguidamente, destacamos a necesidade dunha formación parental de calidade, como método de promoción da saúde. Co fin de previr o desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais na etapa infantil, a nosa proposta sinala a necesidade da orientación educativa familiar. Para desenvolver axeitadamente o rol parental e fomentar a parentalidade positiva, as familias precisan de servizos e programas dirixidos a asesorar un amplo rango de situacións familiares. Implicar á familia no proceso educativo dos seus fillos e fillas, acompañándoa “na aventura de crecer e no desafío de educar”, permitiría aos pais e as nais reforzar a súas competencias educativas familiares.

As nais e os pais atópanse en moitas ocasións desorientados e que a pesar de “liberarse” das referencias educativas do pasado, non as teñen mudado por outras novas, carecendo de ferramentas adecuadas de educación e de crianza. Son necesarios polo tanto servizos e programas que fomenten a parentalidade positiva, pero ademais é preciso considerar a importancia do traballo conxunto que debe existir entre as familias e o centro educativo, posto que ambos son espazos de constante aprendizaxe, nos que nenos e nenas medran e se desenvolven. Formar ao ser humano é unha tarefa que corresponde á familia, á escola e á sociedade en xeral. É por iso que a colaboración entre todos os axentes educativos, é un factor clave na mellora da educación.

Nos capítulo V. Obxectivos de estudo, concretamos en primeiro lugar os obxectivos, xeral e específicos, que se perseguen coa investigación e que tratan de dar resposta á seguinte cuestión: ¿En qué medida determinadas dimensións da parentalidade gardan relación co desenvolvemento de problemas externalizantes e internalizantes na etapa infantil?. De seguido, sinálase a metodoloxía empregada neste traballo, e realízase unha descrición detallada das características descritivas da mostra. A continuación, defínense e descríbense o conxunto de variables problema e variables familiares avaliadas, así como os instrumentos de medida estandarizados utilizados para tal fin. Reflectimos ademais neste capítulo, en que consistiu o procedemento de avaliación.

No capítulo VI. Resultados, plásmanse os datos acadados no proceso de investigación, comezando por analizar en primeiro lugar, os problemas de externalización e internalización e de seguido, as prácticas de crianza. En ambos casos, tanto nas variables problema como nas variables familiares, realízase unha análise de atracción dos ítems, de maior e de menor

frecuencia e efectúase unha comparación das puntuacións coa mostra de tipificación, así como en función das variables consideradas: data de nacemento dos pais e das nais, xénero dos fillos e fillas, ámbito de residencia rural e urbano, número de fillos e fillas ou en base á orde de nacemento que ocupa o neno ou nena da mostra considerada. Para finalizar este capítulo, realízase unha análise de correlacións para ver en que medida existe relación entre as variables familiares e as variables problema e en que medida estes factores gardan relación con determinadas variables sociodemográficas.

Para finalizar, adicamos un último capítulo, o capítulo VII. Discusión e conclusións, a reflexionar sobre os argumentos que se derivan da presente tese doutoral, facendo eco ao ciclo da investigación-acción como o único modo de conseguir actuacións eficaces, sinalando ademais as principais limitacións que se desprenden desta investigación.



**PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS
E
DESENVOLVEMENTO
EN NENAS E NENOS CON IDADES COMPRENDIDAS
ENTRE OS 2 E 3 ANOS**

**PARTE I.
MARCO TEÓRICO
ESTADO DA
CUESTIÓN**

- **CAPÍTULO I.** Estilos e prácticas parentais
- **CAPÍTULO II.** Estilos educativos e prácticas parentais e desenvolvemento de problemas na infancia
- **CAPÍTULO III.** Trastornos e problemas do desenvolvement
- **CAPÍTULO IV.** A Educación Infantil

**PARTE II.
TRABALLO
EMPÍRICO
INVESTIGACIÓN**

- **CAPÍTULO V.** Obxectivos de estudo
- **CAPÍTULO VI.** Resultados
- **CAPÍTULO VII.** Discusión e Conclusións



PARTE I.
MARCO TEÓRICO
ESTADO DA CUESTIÓN

PARTE I.
MARCO TEÓRICO
ESTADO DA
CUESTIÓN

- **CAPÍTULO I. Estilos e prácticas parentais**
- **CAPÍTULO II. Estilos educativos e prácticas parentais e desenvolvemento de problemas na infancia**
- **CAPÍTULO III. Trastornos e problemas do desenvolvement**
- **CAPÍTULO IV. A Educación Infantil**





CAPÍTULO I

Estilos e prácticas parentais



1.1 O PAPEL DA FAMILIA NOS PRIMEIROS ANOS

O desenvolvemento humano é un proceso que dura toda a vida. Este proceso, cuxos primeiros anos constitúen un dos períodos máis sensibles na formación da persoa, é unha experiencia única e irrepetible. O que aconteza nesta etapa terá un impacto decisivo no posterior desenvolvemento, no sentido de afectalo tanto positiva como negativamente. Si este desenvolvemento é saudable para os nenos e nenas, será tamén beneficioso para os pais e as nais, a familia e a sociedade.

Non cabe dúbida que este proceso de formación está condicionado por factores hereditarios ou biolóxicos e por factores ambientais. Nada é neutro, todo inflúe e é determinante para o suxeito. A diferenza da contorna, a herdanza xenética non podemos modificala, pero o ambiente no que o suxeito vive, as condicións de vida e, por suposto a educación, contribúen a modificala.

A educación, concibida como a acción dos adultos sobre o desenvolvemento dos nenos e nenas, é imprescindible ou condición indispensable para a construción das funcións psicolóxicas xenuinamente humanas. Neste proceso, as nenas e nenos non son organismos pasivos, senón aprendices activos, que non agardan, aprenden (Ferradas, 2004), con necesidades cambiantes atendidas polo contexto social que os rodea. A través da interacción coas persoas significativas, de forma especial nais e pais, os nenos e nenas constrúen un coñecemento de si mesmos e adquiren unha comprensión, cada vez máis elaborada, do mundo no que viven. Dende esta perspectiva, “a educación non é algo que os pais fagan aos seus fillos e fillas, senón que é algo que pais e fillos constrúen conxuntamente” (Rich, 2002, p.53). Todas as nenas e nenos pasan máis ou menos polas mesmas fases, pero o desenvolvemento de cada quen é unha experiencia única, na medida en que cada persoa ten unhas peculiaridades e se desenvolve nun contexto particular.

Entre estes contextos o papel desempeñado polas persoas que rodean, interveñen e se implican na vida dos nenos e das nenas, a familia, xoga un papel fundamental. Dende unha perspectiva psicopedagóxica, podemos conceptualizar á familia como: “un sistema de participación e exixencias, un contexto onde se xeran e expresan emocións, o medio onde se proporcionan satisfaccións e onde se desempeñan funcións relacionadas coa educación e coidado dos fillos” (Martínez González, 1996, p.6). Esta definición, enmarcada no modelo Ecolóxico de Bronfrenbrenner (1987), entende a familia como un contexto social, educativo e de aprendizaxe, que pode facilitar, de darse as condicións de convivencia adecuadas, ao desenvolvemento de todos os seus membros, en todas as etapas do seu desenvolvemento biolóxico e evolutivo, e

que contribúe ademais ao desenvolvemento social, dada a función socializadora que cumpre a familia a través da educación (Martínez González, 2009).

Unha das funcións fundamentais da familia é a socialización das súas fillas e fillos, nun sistemas de valores, actitudes e crenzas sobre si mesmos e sobre a sociedade (Musitu, García, Lila e Molpecers, 1992; Musitu e Caba, 2001). Neste proceso, entran en xogo dúas variables fundamentais, en primeiro lugar, o contido, é dicir, o que se pretende transmitir, e en segundo lugar, a forma, ou o que é o mesmo, o modo de transmisión. O contido faría referencia aos valores inculcados, que dependen a súa vez de factores, como os valores persoais dos pais e das nais, ou dende unha perspectiva máis ampla, o sistema de valores dominantes no contexto sociocultural. Estes valores serían importantes na medida en que son principios orientadores de carácter xeral, que condicionan tanto o sistema de crenzas, como a conduta. Por outra banda, a forma faría referencia ao conxunto de estratexias que utilizan as nais e os pais para influír e regular a conduta das súas fillas e fillos, inculcarlle os valores e as normas culturais.

A familia en xeral, e as nais e pais en particular, son os axentes máis universais, básicos e decisivos no desenvolvemento condutual, emocional, cognitivo e da personalidade dos nenos e nenas. É máis, as investigacións realizadas coinciden en sinalar a calidade da atención no fogar, como a variable máis influínte e determinante na formación da persoa (Bornstein, 2002; Newcomb, Mineka, Zinbarg e Griffith, 2007; Pereira, Barros, Mendonça e Muris, 2014; Torío, Peña e Rodríguez, 2008).

Ser nai ou pai é unha tarefa evolutiva que marca unha das transicións vitais máis importantes, a de converterse en nai e pai (Hidalgo e Menéndez, 2002; Hidalgo, 2009). É unha tarefa sometida a grandes cambios históricos e sociais, que se constrúe e desenvolve nun escenario sociocultural, que require de aliados e de apoios sociais para levala a cabo, e que se desprega en diferentes niveis de actuación, dende o nivel estratéxico de organización do escenario educativo, ata o nivel táctico de actuacións concretas (Rodrigo, Máiquez, Martín e Byrne, 2008). Do resultado desta tarefa depende o benestar das nenas e nenos.

Unha das funcións básicas dos pais e das nais, é a de estimular o desenvolvemento óptimo, tendo en conta que os nenos e nenas son persoas en constante desenvolvemento e con necesidades cambiantes. Bradley (2002), considera que este obxectivo implica que o escenario educativo debe realizar as funcións de mantemento, estimulación, apoio, estruturación e control. As tres primeiras, irían dirixidas a promover a actividade biolóxica/física, cognitiva/atencional e socio/emocional respectivamente, e as dúas últimas, terían unha función reguladora sobre

as anteriores, xa que son as encargadas de que o mantemento, a estimulación e o apoio, se produzan no momento xusto, en cantidades apropiadas e organizadas para o desenvolvemento.

Á importancia do feito de converterse en nai ou pai, únese a intranquilidade ante o descoñecido e o desexo de aportar ao neno e á nena a mellor crianza. Para poder enfrontarse a unha crianza sen problemas e que o resultado da mesma se desenvolva dun xeito adecuado e saudable, precísase de información, posto que esta labor require dunha serie de coñecementos que non se adquiren polo mero feito de ser pai e nai. É fundamental que os principais e primeiros socializadores, estean preparados para proporcionar á nena e ao neno as condicións que favorezan o seu desenvolvemento físico, psicolóxico e social, tendo en conta as diferenzas individuais dentro dunha mesma estrutura común, dado que os nenos e as nenas non son iguais, senón que teñen necesidades diferentes e cambiantes. Para que a crianza sexa de calidade, é necesario coñecer a realidade da que se parte. Non hai modo de ensinar algo desconectado da realidade biolóxica, psíquica e social da nena e do neno. Ademais, o que se ensine e como se ensine, ten que ser positivamente valioso.

Coa chegada das fillas e fillos a contorna familiar, xorden incertidumes, novas tarefas e inquiredanzas, novas relacións (parentais, nai/pai-filla, nai/pai-fillo). Ser nai ou pai é unha tarefa complexa que esixe unha serie de competencias específicas. Sen embargo, en materia de educación, non existen “receitas educativas máxicas” aplicables para todos os casos nin para todas as situacións, senón que estas poden desenvolverse dentro dun abano amplo de posibilidades. É necesario aplicar as distintas estratexias educativas dun xeito flexible, dependendo de variables como a idade, o temperamento ou o contexto nas que se aplican. Porén, o que si é certo, e que existen determinados estilos e prácticas de crianza que facilitan o desenvolvemento harmónico e integral e outros claramente prexudiciais, con consecuencias negativas tanto a curto como a longo prazo. O desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais non responde a un único factor etiolóxico, senón a un conxunto de factores de risco ou protección entre as que se atopan os estilos e prácticas educativas dos pais e das nais.

Que a familia inflúe de forma significativa no desenvolvemento socioemocional dos seus fillos e fillas é un feito amplamente constatado. Un gran abano de investigacións avala de modo consistente o papel das nais e dos pais como principais axentes de socialización, así como a influencia do contexto familiar no desenvolvemento dunha gran variedade de capacidades necesarias para o adecuado funcionamento persoal (Ato, Galián e Huéscar, 2007; Farrington, 2008; Hovee, Dubas, Eichelsheim, van der Laan, Smeenk e Gerris, 2009; Silver, Measelle, Armstrong e Essex, 2005; Vielma, 2003).

Este feito xustifica que nas últimas décadas se multiplicaran o número de estudos sobre a forma en que os pais e as nais se relacionan cos seus fillos e fillas, así como a relación que garda co desenvolvemento das nenas e nenos (Alcock, Holding, Mung'ala Odera e Newton, 2008; Borke, Lamm, Eickhorst e Keller, 2007; Trepát, Granero e Ezpeleta, 2014; Villar Torres, Luengo, Gómez Fragueta e Romero, 2003).



1.2 ESTILOS E PRÁCTICAS PARENTAIS

O conxunto de estilos e prácticas que as nais e os pais adoptan, tanto para o desenvolvemento como para a integración social das súas fillas e fillos, recibe o nome de estratexias de socialización. Os estilos e prácticas parentais, son os mecanismos clave a través dos que se produce a socialización. Para alcanzar os obxectivos de socialización familiar, os pais e as nais utilizan determinadas prácticas e adoptan un estilo educativo concreto.

Por estilos parentais e prácticas de crianza, estase a facer referencia a tendencias xerais, xa que os pais e as nais non fan o mesmo nin con todos os seus fillos e fillas, nin en todas as situacións, senón que se moven nun continuo máis ou menos amplo. É por iso que, as investigacións que buscan encadrar ás nais e aos pais atendendo ao seu estilo educativo, non son determinantes senón orientativas (Aroca-Montolío e Cánovas-Leonhardt, 2012), aínda que si é certo que se fala de estilo pola súa permanencia e estabilidade ao longo do tempo, a pesar de que podan existir modificacións (Climent, 2009).

Na clásica tipoloxía introducida por Baumrind (1967-1971), os estilos son vistos como o escenario contextual para a relación nais/pais/nenos/nenas; é dicir, o estilo determina a comunicación da actitude dos proxenitores cara as crianzas, contribúe á efectividade das prácticas dos pais e das nais e modera o grao de disposición dos nenos ou das nenas ás influencias dos seus proxenitores.

Darling e Steinberg (1993), sinalan que os estilos son “unha constelación de actitudes que lle son comunicadas aos nenos e nenas e que crean un clima emocional no medio do que se expresan os comportamentos dos pais e das nais” (Darling e Steinberg, 1993, p. 493). Estes comportamentos inclúen aspectos que comprenden tanto as prácticas educativas, así como outros aspectos da interacción pai/nai-fillo/filla que comunican unha actitude emocional, pero que non teñen unha meta definida. Deste modo, o estilo parental é expresado, en parte, a través das prácticas educativas, porque destes comportamentos as nenas e nenos infiren as actitudes emocionais das súas nais e dos seus pais. Os estilos parentais, supoñen a interacción entre pais/nais e as súas fillas e fillos nunha gran variedade de situacións e as prácticas parentais, serían sen embargo específicas dun dominio concreto (Darling e Steinberg, 1993).

Coloma (1993, p. 48), dende a pedagogía, utiliza o nome de estilos educativos paternos e os define operativamente como “esquemas prácticos que reducen as múltiples e minuciosas pautas educativas paternas a unhas poucas dimensións básicas, que cruzadas entre si en diferentes combinacións, dan lugar a diversos tipos de educación familiar”.

Máis recentemente Aroca-Montolío e Cánovas-Leonhardt (2012), sinalan que os estilos educativos constitúen o conxunto de pautas e prácticas de crianza, que teñen como obxectivo a socialización e educación dos fillos e fillas, onde interactúan peculiaridades de personalidade, experiencias pasadas e características xenéticas, tanto parentais como filiais. Solís-Cámara e Díaz (2007), cando falan de estilos educativos, fan referencia ás actitudes ou crenzas xerais das nais e dos pais acerca da crianza adecuada para as súas fillas e fillos. Outros autores como Torío et al., (2008, p. 153), os definen como “a forma de actuar dos adultos respecto aos nenos ante situacións cotiás, toma de decisións ou a solución de problemas”. Outros autores como Steward e Bond (2002), sinalan que os estilos fan referencia a patróns de conduta que se dan nunha ampla gama de situacións e crean unha atmosfera ou clima, onde teñen lugar as relacións pais/nais-fillos/as. O máis adaptativo é que os pais e as nais adopten distintos estilos educativos dependendo da situación, aínda que existen limitacións nesta flexibilidade.

Moitas definicións teñen en común a consideración dos estilos educativos como aspectos de tipo cognitivo (esquemas, crenzas e actitudes), que van a constituír as bases sobre as que se asentan as condutas concretas das nais e dos pais para criar as súas fillas e fillos, dirixindo este tipo de comportamentos en distintas direccións, segundo o estilo educativo particular.

Deste modo, podemos definir os estilos educativos como un constructo psicolóxico multidimensional, que representa características ou estratexias de crianza ao nivel das actitudes e crenzas dos pais e das nais. Os estilos crean un clima emocional no que se expresan as condutas das nais e dos pais, tanto as que teñen como obxectivo a socialización, ou o que é o mesmo, as prácticas parentais, como as que non.

Por outra banda, as prácticas de crianza podemos definilas como condutas concretas, dirixidas a cubrir as necesidades dos nenos e nenas nas diferentes facetas do seu desenvolvemento. Unha expresión externa das ideas e crenzas dos pais e das nais acerca do coidado das súas fillas e fillos.

As prácticas educativas son pautas educativas levadas a cabo en situacións concretas (Rodrigo et al., 2008), tendencias globais do comportamento (Ceballos e Rodrigo, 1998), relacionadas coas estratexias educativas e que constitúen o conxunto de condutas que nais e pais poñen en marcha para lograr un obxectivo específico de socialización.

Baumrind (1971), sinala que as prácticas parentais representan comportamentos específicos, utilizados polas nais e os pais, para guiar aos nenos e nenas cara ao logro de metas de socialización.

Darling e Steinberg (1993), definen as prácticas de crianza como “comportamentos específicos dirixidos a unha meta, a través dos cales as nais e os pais desempeñan os seus deberes maternos e paternos” (Darling e Steinberg, 1993, p. 488). Outros autores conceptualízanas como unha serie de comportamentos específicos dos pais e das nais para guiar aos nenos e nenas cara ao logro de metas de socialización (Hoghugh e Long, 2004; Solís-Cámara e Díaz, 2007).

Estas prácticas posúen como característica principal a bidireccionalidade nas relacións pais, nais, fillos e fillas, dado que as accións dos proxenitores xeran consecuencias sobre os seus fillos e fillas e viceversa. Unha das súas funcións é a promoción do desenvolvemento, atendendo ao proceso evolutivo das súas fillas e fillos (Ceballos e Rodrigo, 1998). Presentan ademais a peculiaridade de que son exclusivas e específicas de cada familia, pero ao mesmo tempo, son semellantes ás que poñen en práctica outras familias que comparten o mesmo grupo social (Coll, Miras, Onrubia e Solé, 1998). O común, no proceso de crianza, ven dado por diversas características como o grao de control, a comunicación, o afecto ou as expectativas, entre outras variables. A diferenza, estaría na forma en como se interrelacionan esas variables que se producen nas prácticas educativas, para influír e regular a conduta das nenas e nenos dando lugar aos diferentes estilos educativos.

Autores como Solís-Cámara e Díaz (2007), destacan a importancia da relación entre estilos e prácticas, e propoñen que os estilos, reflicten unha guía xeral das nais e dos pais acerca do que é importante á hora de educar, mentres que as prácticas, son a operacionalización de tales crenzas, é dicir, os comportamentos que levan a cabo para cumprir esa guía.

Na actualidade, cando se estudan os estilos educativos, estase a facer referencia á interacción entre crenzas e prácticas cun claro compoñente afectivo. Cando se utiliza o termo crenza, idea, percepción ou actitude, entre outros termos no contexto da crianza, estase falando dun fenómeno cognitivo a nivel xeral sobre o que pensan os pais e as nais acerca da crianza dos seus fillos e fillas (Pons-Salvador, Cerezo e Bernabé, 2005). Sen embargo, as investigacións móstranos que cando se estudan as actitudes se clasifican segundo un modelo de estilos, non sucedendo o mesmo cando o que se estudan son as prácticas.

Un dos obxectivos máis atractivos no estudo dos estilos educativos é o de poder predicir a partir deles as prácticas educativas. A hipótese segundo a cal as ideas se relacionan coa conduta e estas a súa vez co desenvolvemento, resulta razoable, pero máis fácil de argumentar que de demostrar. E non porque non exista, senón porque debido a súa complexidade, non acostuman a manifestarse nun sentido lineal e unívoco, sendo variable e máis clara en determinadas circunstancias (Sánchez e Hidalgo, 2003). As investigacións demostrannos que a relación

cognición-conduta implica unha correspondencia probabilística que depende do contexto. É dicir, as crenzas dos pais e das nais guían as súas accións dun xeito flexible, xa que no caso contrario resultarían desadaptativas (Triana, 1991).

A revisión da literatura móstranos que ambos conceptos relaciónanse máis ben pouco (Izzedin e Pachajoa, 2009), e que a maior parte das investigacións en materia de crianza, céntranse nun ou noutro aspecto (Holmbeck, Paikoff e Brooks-Gunn, 1995). Sinálase ademais que o estudo das crenzas realízase de forma paralela, máis que converxente, ao estudo das prácticas (Rubin e Mills, 1992), e que o máis común nas investigacións sobre crianza, é restrinxir os estudos á análise exclusivo das crenzas ou das prácticas (Holmbeck, Paikoff et al., 1995), como si ambas áreas foran irreconciliables, dando por feito a ausencia de relacións claras entre crenzas e prácticas.

Probablemente debido a influencia do traballo de Diana Baumrind (1971), sobre os estilos de crianza, abandónase o estudo específico das relacións entre crenzas e prácticas (Solís-Cámara e Díaz, 2007). As descrições prototípicas de crianza, propostas por Baumrind, son un punto de partida no estudo na materia, sen embargo, na práctica, os estudos sobre crianza operacionalizaron ao modelo implicando unha ou máis dimensións (Ato et al., 2007; Darling e Steinberg, 1993).

Darling e Steinberg (1993), propoñen un modelo integrador sobre os estilos e prácticas de crianza, aínda que poñendo un maior énfase nos estilos. Unha revisión máis recente, móstranos tantos estudos sobre estilos (Musitu e García, 2004), como prácticas de crianza (Lila e Gracia, 2005), e que os que analizan os estilos, nalgúns casos fan referencia a un modelo integrador, aínda que a súa análise está enfocado en realidade exclusivamente cara aos estilos (Musitu e García, 2004; Winsler, Madigan e Aquilino, 2005). É dicir, continúan sen converxer ambas tradicións (Bersabé, Fuentes e Motrico, 2001), e autores como Winsler et al., (2005), fan referencia a que é importante ver si as investigacións sobre estilos de crianza, se relacionan coas prácticas específicas das nais e dos pais.

Autores como Sánchez e Hidalgo (2003), consideran que o estudo das relacións entre estilos e prácticas non está esgotado, pero para coñecer esta relación, son necesarios máis traballos baseados na observación directa dos comportamentos dos pais e das nais, e o mesmo tempo, das súas respostas aos informes sobre crenzas. Operacionalizar esta alternativa, é unha tarefa complexa e custosa aínda que necesaria, posto que para que un cambio nas prácticas educativas sexa duradeiro, debe ir acompañado de cambios nas crenzas sobre as mesmas.

Pero isto non significa que haxa que poñer en dúbida o papel das ideas dos pais e das nais como determinantes da súa conduta, senón que é necesario entender esa relación, máis que como o resultado dunha conexión directa e unidireccional, dende un marco ecolóxico e sistémico do proceso evolutivo, sensible a determinantes culturais, sociais, individuais e familiares, que moldean os contextos concretos nos que a nena ou o neno crece e se socializa. Estes cambios afectan evidentemente as prácticas de crianza, que tamén poden estar influenciadas por moitos outros factores que desempeñan un papel en cada estilo educativo. Cada un deriva ademais dos obxectivos concretos que teñan as nais e os pais respecto da crianza dos seus fillos e fillas e das súas ideas sobre a natureza das nenas e nenos, o papel dos pais e das nais e sobre a mellor forma de educar (Goodnow e Collins, 1990).

Na actualidade, diferentes investigacións como as realizadas por Solís-Cámara e Díaz (2007), e Ribas e Bornstein (2005), entre outros, avalan a hipótese da estreita relación entre as ideas dos pais e das nais acerca da crianza das súas fillas e fillos e os comportamentos posteriores e propoñen o estudo das relacións entre crenzas/estilos e prácticas, como o único modo de avanzar no coñecemento científico da crianza infantil. Outros autores en cambio (Torío, Peña e Inda, 2008), abogan pola maior adecuación das prácticas de crianza, pola súa mellor operacionalización, en detrimento dos estilos educativos.

1.2.1 Modelos teóricos

Os modelos teóricos sobre estilos educativos, xorden a finais da década dos 60 e principios dos 70, como un intento global de satisfacer a necesidade de dotar dunha coherencia teórica aos investigadores, así como un senso práctico aos diversos estudos sobre as prácticas educativas e os seus efectos socializadores. A partir de aquí, os diferentes modelos vanse refinando sensiblemente ata chegar, na actualidade, a un modelo relacional que ten en conta ás nais e aos pais, ás fillas e fillos e ao contexto no que se produce a interacción.

Porén, Rodrigo e Palacios (1998), sinalan o risco que implica a simplificación e xeneralización que conleva o uso heurístico dos estilos de socialización, xa que estes, dende unha perspectiva contextualista, ecolóxica-sistémica e transcultural, unicamente poden ser adecuadamente entendidos cando se analizan no contexto da cultura e da historia, dos cambios sociais e valores predominantes, no contexto de cada dinámica familiar concreta e no contexto de cada momento evolutivo no que se atopan os nenos e nenas sobre os que se exerce a acción socializadora.

A primeira variable, capaz de adxudicar unidade a todas as investigacións sobre prácticas educativas e os seus efectos, é a clase social. Estes modelos parten da idea de que a familia socializa aos nenos e ás nenas en función do seu estilo de vida, condicionado a súa vez, pola súa realidade social, económica e histórica. É polo tanto a división en clases sociais, a que orixina que existan prácticas de socialización propias de cada unha delas (Bonfenbrenner, 1973; Sánchez e Villarroel, 1990).

Sen embargo, a variable clase social, móstrase insuficiente para explicar as diferenzas de socialización das fillas e fillos, aceptándose que as diversidades educativas son transversais ás diferentes clases sociais. Faise preciso contar cun marco teórico máis elaborado, capaz de explicar as prácticas educativas habituais e os seus efectos a longo prazo, máis que as prácticas concretas e os seus efectos inmediatos.

Un dos primeiros intentos na procura de patróns estables de socialización son as investigacións de Orlansky (1949), que tentan relacionar prácticas concretas de socialización e os seus efectos sobre a personalidade dos nenos e nenas. Orlansky atopa que unha disciplina parental específica, non exerce unha influencia concreta e invariable nos nenos e nenas, sendo preciso ponderar a influencia coas actitudes parentais asociadas.

A partir dos primeiros precursores, as investigacións sobre estilos e prácticas parentais van en aumento, xurdindo numerosos modelos teóricos que, a pesar das diferentes técnicas empregadas para a súa validación, coinciden en sinalar a existencia de dúas grandes dimensións nas prácticas parentais, independentemente da terminoloxía empregada. Nunha exhaustiva revisión realizada por Rollins e Thomas (1979), sinálase, que a pesar das diferentes denominacións, todas elas teñen similares connotacións, e, pola súa parte, propoñen unificalas utilizando as denominacións de *apoio* e *control*. Gran parte da literatura que aborda a interacción familiar fai referencia á descrición destas dúas dimensións (Baumrind, 1991a; Erikson, 1963; Flaquer, 1993; Gadeyne, Ghesquiere e Onghena, 2004; Hoffman, 1975a; Molpereces, Llinares e Musitu, 2001; Musitu, Román e Gutiérrez, 1996).

Estes autores sinalan que a variable *apoio* non xeraría problemas, posto que a meirande parte das connotacións vinculadas ás diferentes etiquetas son relativamente similares, non sucedendo o mesmo coa variable *control*. É por iso que Rollins e Thomas (1979), diferencian distintas facetas de control, e xunto ao apoio, propoñen dúas variables: *poder* e *intento de control* (Rollins e Thomas, 1979). O *apoio* faría referencia ás condutas expresadas polas nais e os pais que fan que as súas fillas e fillos se sintan aceptados como persoas (Thomas, Gecas, Weigert e Rooney, 1974), e plasmaríase a través de condutas parentais cun sentido positivo cara

ao neno ou nena (Rollins e Thomas, 1979; Strauss e Tallman, 1971). Esta variable é etiquetada con diversas denominacións similares que serían consideradas como «sancións sociais positivas difusas», polos sociólogos e antropólogos sociais, como «estímulos reforzantes positivos», polos psicólogos da aprendizaxe ou como «caricias positivas», polos psicólogos transaccionais (Musitu, Román e Gracia, 1988).

O *poder* interpretaríase como o potencial que unha persoa ten para obrigar a outra a actuar de modo contrario aos seus desexos (Hoffman, 1970). Por outra banda o *intento de control* (Rollins e Thomas, 1979), definiríase como as accións dunha nai ou dun pai cara ao seu fillo ou filla coa intención de dirixir a súa conduta dunha maneira desexable (Musitu et al., 1988). É dicir, a suma de frecuencias de condutas emitidas polos pais e as nais para dirixir os comportamentos dos seus fillos e fillas. Esta concepción é coincidente coa disciplina familiar e se etiqueta con termos como dominancia, restrición ou coerción ou establecemento de límites. Nesta liña e máis recentemente, Barber e o seus colaboradores (Barber, 1996; Barber, Maughan e Olsen, 2005), diferencian entre o que denominan *control condutual e psicolóxico*. O primeiro faría referencia aos intentos que pais e nais fan para controlar e regular o comportamento das súas fillas e fillos, establecendo para elo determinadas regras e estratexias de supervisión. Por outra banda o control psicolóxico faría referencia ás intrusionas no desenvolvemento psicolóxico do neno ou da nena, utilizando estratexias tales como a retirada de afecto ou o uso da culpabilidade.

A partir de aquí, os distintos modelos teóricos sobre os estilos educativos, iranse configurando a partir das variables anteriormente descritas e en función do peso que cada unha delas xoga nas relacións pais/nais e as súas fillas e fillos.

1.2.1.1 Tipoloxía de Baumrind

Dentro deste ámbito de investigación, son moitas as clasificacións que categorizan as actitudes das nais e pais cara aos seus fillos e fillas. Un dos modelos máis elaborados é a clásica tipoloxía introducida por Diana Baumrind (1967-1971), cuxas investigacións sobre a socialización familiar durante os últimos trinta anos, representa un punto de referencia fundamental no campo do control e o apoio parental, a autonomía e o desenvolvemento das nenas e nenos. Este modelo ten en conta a interacción entre tres variables: o control, a comunicación e a implicación afectiva.

Esta autora sinala que o elemento fundamental do rol parental, é o de socializar ás nenas e nenos de acordo coas demandas da sociedade, pero mantendo un senso de integridade persoal.

Así, a diferenza de como é definido o concepto de control parental ata o momento, Baumrind, utiliza este concepto para referirse aos intentos dos pais e das nais para integrar aos seus fillos e fillas dentro da familia e a sociedade, cumprindo cos comportamentos socialmente aceptados. As súas primeiras investigacións, que reciben a influencia de Kurt Lewin e o seu equipo de investigación, céntranse no influxo dos patróns de autoridade parental nas primeiras etapas de desenvolvemento do neno e da nena, converténdose nunha pioneira nas investigacións sobre estilos parentais de socialización.

Baumrind (1967-1971), pretende descubrir si determinados estilos educativos das nais e dos pais, correlacionan co desenvolvemento das características dos seus fillos e fillas, coa finalidade de coñecer a repercusión das pautas de conduta familiares sobre a personalidade do neno e da nena. Os seus traballos, máis que estudar dimensións illadas, consideran grupos de características que acostuman a parecer simultaneamente.

Diana Baumrind realizou a súa investigación con 134 nenos e nenas escolarizados menores de tres anos, co fin de coñecer o impacto das pautas de conduta familiares e a súa repercusión sobre a personalidade dos nenos e nenas. As nais e os pais eran entrevistados e o mesmo tempo observábase a conduta que estes empregan cos seus fillos e fillas. A metodoloxía utilizada por Baumrind (1971), no primeiro estudo realizado (1967), consistiu en dividir as crianzas en tres tipos categorías atendendo a súa conduta. Os nenos e nenas do primeiro grupo, eran os máis competentes, contentos, independentes, confiados en si mesmos e mostraban condutas exploratorias. Os nenos e nenas do segundo grupo, eran medianamente confiados e capaces de controlarse a si mesmos, aínda que en certo modo, inseguros e temerosos. Por último, os nenos e nenas do terceiro grupo, manifestábanse inmaturos e dependentes, con menos capacidade de control e confianza en si mesmos. Seguidamente, correlacionou a estrutura da personalidade cos métodos de crianza na familia, e atopou que os pais e nais do primeiro grupo, especialmente as nais, exercían un control firme, exixencias de certos niveis de madurez e boa comunicación coas súas fillas e fillos. Os pais e nais do segundo grupo, eran menos coidadosos e atentos cos seus fillos e fillas en comparación cos outros grupos. Por último, os pais e nais do terceiro grupo, eran afectuosos e atentos, pero exercían pouco control e escasas demandas de madurez. Nun segundo estudo, Baumrind (1971), atopou ademais que os pais e nais autoritativos, mostraban máis facilidade no desenvolvemento de competencias instrumentais nos nenos e nenas, obtendo puntuacións máis altas en responsabilidade social e independencia.

Deste modo, da combinación das variables, control, afecto e comunicación, Baumrind (1967-1971), identifica tres estilos educativos parentais, a través dos que as nais e os pais controlaban a conduta dos seus fillos e fillas: un estilo que denominou autoritativo ou democrático

(*authoritative discipline*), un estilo autoritario (*authoritarian discipline*), e un estilo permisivo (*permissive discipline*), como se recolle na táboa 1.

Táboa 1. Características dos pais/nais segundo o seu estilo educativo.

AUTORITATIVOS	AUTORITARIOS	PERMISIVOS
<ul style="list-style-type: none"> -Prestan atención ás demandas e preguntas dos seus fillos/as e mostran interese. -Utilizan a negociación e o razoamento. -Manifestan unha combinación de afecto e apoio, con certas doses de control e democracia. -Favorecen a autonomía e independencia. - Son controladores e exixentes nas súas demandas, pero o mesmo tempo, amósanse cariñosos, razoables e comunicativos. -Establecen regras. -Non invaden nin restrinxen a intimidade. -As súas prácticas disciplinarias se orientan máis cara a inducción que cara ao castigo. -O castigo é razoado e verbal, pero non físico. -A comunicación é efectiva e bidireccional, sen ordes nin berros. -Esperan dos fillos/as cooperación, responsabilidade e control. -Amosan poucas condutas problemáticas (adiccións, violencia...), baixos niveis de estrés e un clima familiar estable. 	<ul style="list-style-type: none"> -Combinan altos niveis de exixencia e control con escasa sensibilidade ou responsividade. -Restrinxen a autonomía. -Non consideran as peticións dos seus fillos/as nin responden as súas demandas. -Son distantes, pouco afectuosos e manifestan condutas de coerción. -Desenvolven unha comunicación unidireccional. -Proporcionan ambiente ordenado, con regras claras ditadas polos pais/nais. -Son máis restritivos, convencionais e prestan escaso apoio emocional o fillo/a. -Presentan máis problemas de conduta e insatisfacción na parella. 	<ul style="list-style-type: none"> -Combinan baixas doses de control e exixencia, con relativa sensibilidade cara as necesidades do neno/a. -Son indulxentes e non establecen restricións. -Non amosan autoridade cara aos seus fillos/as. -Non demandan condutas maduras aos seus fillos/as e evitan o enfrontamento con eles. -A comunicación é pouco efectiva e unidireccional. -Manteñen gran flexibilidade no seguimento de regras, dificultando a asunción de obrigacións por parte do neno/a. -Non existen regras claras e o ambiente familiar é desorganizado.

Elaboración propia. Adaptado de Raya (2009).

As nais e pais autoritativos ou democráticos (*authoritative discipline*), tenden a dirixir as actividades dos seus fillos e fillas, impoñéndolle roles e condutas maduras, pero ao mesmo tempo utilizan a negociación e o razoamento. Este tipo de pais e nais parten do que Baumrind considera unha reciprocidade xerárquica, ou o que é o mesmo, unha aceptación dos dereitos e deberes, tanto dos proxenitores como das nenas e nenos.

Os pais e nais autoritarios (*authoritarian discipline*), valoran a obediencia como unha virtude, favorecendo as medidas de castigo. Sitúan aos seus fillos e fillas nun papel subordinado, restrinxindo a súa autonomía. Moitos dos seus esforzos adócanse a controlar e avaliar a conduta

e actitudes dos seus descendentes, en función duns ríxidos patróns preestablecidos. Este tipo de pais e nais non facilitan o diálogo, e en ocasións rexeitan das súas fillas e fillos como medidas disciplinarias.

Por último, os pais e nais cun estilo educativo permisivo (*permissive discipline*), proporcionan gran autonomía, co obxectivo fundamental de liberar aos seus fillos e fillas de todo control, evitando así o recurso da autoridade, restricións e castigos. Por outra banda, en canto ás expectativas de madurez e responsabilidade na execución de tarefas, non son esixentes, e manteñen un estilo unidireccional de comunicación.

A concepción de Baumrind (1967-1971), dos estilos de crianza, a distinguen das investigacións anteriores por varios aspectos. Primeiro, porque en lugar de determinar con exactitude múltiples dimensións do comportamento dos pais e das nais e a definición de estilo, como unha combinación lineal destas dimensións, Baumrind especifica unha función parental global, o control. En segundo lugar, en vez de exixir que o control parental se organice de forma lineal, de arriba cara abaixo (como nos supostos implícitos ou explícitos dos teóricos anteriores), distingue tres tipos cualitativamente diferentes de control parental: “Autoritativo” (authoritative), “autoritario” (authoritarian), e “permisivo” (permissive). En terceiro lugar, Baumrind utiliza un enfoque configuracional para definir o estilo de crianza, e define o estilo parental, como un constructo global, argumentando que a influencia de calquera aspecto do estilo parental (por exemplo, a ideoloxía, as demandas de madurez, ou o uso de determinadas técnicas disciplinarias), depende da configuración de todos os demais elementos. En moitos aspectos, a tipoloxía de Baumrind, aseméllase as primeiras conceptualizacións dos estilos de crianza (por exemplo, Symonds, 1939), na que se describen modelos familiares organizados dun xeito natural ao redor dos sistemas de crenzas dos pais e das nais.

O enfoque configuracional, é unha consecuencia do interese inicial de Baumrind, en identificar os estilos de crianza con patróns de conduta claramente identificados no comportamento dos nenos e nenas (Baumrind, 1967; Baumrind e Black, 1967). A configuración das prácticas asociadas ao estilo autoritativo inclúe, máis aló da cuestión da autoridade, demandas de madurez, estilos de comunicación (incluíndo eficacia e direccionalidade), e crianza (na que se fai unha distinción entre agarimo e implicación), (Baumrind, 1967; Baumrind e Black, 1967). É importante destacar que Baumrind sinala que as nais e os pais que difiren no modo no que usan a autoridade, tamén tenden a diferir noutras dimensións. Por exemplo, os pais e as nais cuxas prácticas de control permiten clasificalos en permisivos ou autoritarios, levan a cabo menos demandas de madurez, comunícanse menos e dun xeito menos eficaz e máis unilateral que os pais e nais autoritativos (Baumrind, 1967).

A validación empírica do modelo de Baumrind (1967), cambiou o enfoque do estudo dos estilos parentais e marcou un importante punto de partida para a investigación centrada na análise de factores, posto que aínda que as tipoloxías de Baumrind baseábanse só en dous tipos de autoridade, en realidade, a distinción asociábase tamén con outro tipo de atributos parentais. Por exemplo, aínda que Baumrind (1966), acepta a nivel conceptual que os pais e as nais que usan diferentes tipos de autoridade, poden ser igualmente cariñosos, empíricamente atopa que en comparación cos pais e nais autoritativos, os que utilizan un estilo autoritario e permisivo son similares no desapego familiar, na ineficacia das habilidades de comunicación e no baixo nivel de demandas de madurez (Baumrind, 1967). Estes resultados poñen en tela de xuízo a validez da procura de dimensións ortogonais para os estilos parentais, tal e como fan anteriores investigacións sobre a socialización.

O modelo de Baumrind (1967-1971), tamén difire das investigacións anteriores, porque reflicte un cambio de paradigma no pensamento acerca da socialización, manifestado en aspectos como na noción de que as nenas e nenos contribúen o seu propio desenvolvemento a través da influencia sobre os seus pais e as súas nais. Aínda que a posibilidade de que as diferenzas na personalidade dos nenos e nenas pode alterar a conduta das nais e dos pais xa fora sinalado anteriormente (Baldwin, 1948), Baumrind (1989), define os estilos de crianza, como unha característica da relación pai/nai-fillo/filla máis que como unha característica dos pais e das nais. Isto supón un gran avance, dado que os primeiros intentos de conceptualizar o estilo parental non fan esta apreciación. Aínda que quizais, un dos aspectos máis importantes deste modelo, é que Baumrind considera o proceso de socialización como algo dinámico. Concretamente, esta autora propón que o estilo parental utilizado, inflúe na apertura dos fillos e fillas cara aos intentos de socialización dos pais e das nais.

En investigacións máis recentes Baumrind (1991a), utiliza os conceptos de exixencia e afecto para referirse a diferenza entre as demandas da sociedade e do individuo. Deste xeito a exixencia, faría referencia as demandas que fan os pais e as nais para que os seus fillos e fillas se integren no contexto familiar a través das súas demandas de madurez, supervisión, esforzos disciplinarios e vontade para enfrontarse a desobediencia, é dicir, para actuar como un axente socializador. Por outra banda, o afecto, referiríase o recoñecemento por parte das nais e dos pais da individualidade, autorregulación e autoafirmación da nena e do neno mediante o apoio ás súas necesidades e demandas. Deste modo, as dúas dimensións implicarían dous tipos de demandas, as realizadas pola sociedade aos nenos e nenas e as realizadas polo nenos e nenas na sociedade.

Porén, a pesar da forza das tipoloxías de Baumrind, o modelo tamén presenta críticas. Por exemplo, Lewis (1981), suxire que unha desvantaxe inherente as tipoloxías derivadas empiricamente, como as de Baumrind, é que a inevitable intercorrelación entre as diferentes características parentais, dificulta discernir os mecanismos que subxacen ás diferenzas entre os nenos e nenas de diferentes tipos de familias.

Lewis (1981), cuestiona que sexa o control externo, como o usado polos pais e as nais autoritativos, o que induce aos nenos e nenas a interiorizar os valores dos pais e das nais, posto que dende a teoría da atribución, suxírese que os controis externos son contraproducentes para a interiorización. Propón polo tanto, que non é o control, a característica das familias autoritativas o que axuda ao desenvolvemento da nena e do neno e o seu senso de independencia e autonomía, senón que é a apertura cara a comunicación bidireccional, o que axuda á composición das regras consensuadas. A importancia non estaría polo tanto no control, senón na comunicación.

Lewis, non cuestiona a validez empírica da relación entre crianza das nenas e nenos coa autoridade e o desenvolvemento das súas competencias, senón que redefine o estilo democrático en termos de énfase na acomodación mutua, máis que en certo tipo de control. Aínda que a validez desta nova definición, tanto empírica como conceptualmente, pon en tela de xuízo dous aspectos: primeiro, algunhas tipoloxías dos pais e das nais, incluída a de Baumrind, reúnen unha configuración das prácticas parentais, de modo que fan difícil coñecer qué aspectos da paternidade e maternidade afectan a qué resultados no desenvolvemento. Segundo, as nocións existentes sobre os procesos polos que os estilos parentais inflúen no desenvolvemento das nenas e nenos, son especulativos máis que fundamentados empiricamente.

A descrición destas tres categorías foi amplamente difundida, sen embargo, esta tipoloxía non pode representar unha clasificación pechada. Na práctica educativa a realidade é máis complexa como para encadrar ás familias nunha ou noutra tipoloxía. O aspecto máis relevante a ter en conta, é a análise das dimensións implicadas nas prácticas educativas e como son utilizadas. A pesar das limitacións, as tipoloxías de Baumrind (1967-1971), crearon un frutífero campo de investigación sobre os estilos parentais, sendo un referente no estudo da influencia dos pais e das nais sobre o desenvolvemento das nenas e nenos.

1.2.1.2 Reformulación de Maccoby e Martin

Maccoby e Martin (1983), fusionan o modelo de Baumrind coas investigacións anteriores que tentan definir o estilo de crianza ao longo de varias dimensións, de tal forma que propoñen

unha visión cuantitativa dos estilos parentais (supoñendo un cambio na visión cualitativa dos tipos de autoridade parental), medida a través de dúas dimensións subxacentes. Por unha banda, o afecto/comunicación (*responsiveness*), ou o grao de sensibilidade e capacidade de resposta dos pais e das nais ante as demandas dos seus fillos e fillas, sobre todo, a nivel emocional. Por outra banda, o control/exixencia (*demandingness*), é dicir, a presión ou número de demandas que as nais e os pais exercen sobre as súas fillas e fillos para que alcancen determinados obxectivos e metas.

Da combinación das dimensións mencionadas anteriormente e en función do seu grao, obtéñense os catro estilos educativos propostos por Maccoby e Martin (1983), como se reflicte no táboa 2: autoritario-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulxente e permisivo-neglixente.

Táboa 2. Tipoloxía dos estilos educativos.

		AFECTO/COMUNICACIÓN	
		ALTO	BAIXO
EXIXENCIA/ CONTROL	ALTO	AUTORITARIO RECÍPROCO	AUTORITARIO REPRESIVO
	BAIXO	PERMISIVO INDULXENTE	PERMISIVO NEGLIXENTE

Elaboración propia. Adaptado de Maccoby e Martin, (1983).

Como se aprecia no táboa anterior, as nais e pais autoritarios-recíprocos, caracterízanse por un alto nivel nas dúas dimensións, afecto/comunicación e esixencia/control. As nais e pais autoritario-represivos, por un alto grao de esixencia/control pero un baixo nivel de afecto/comunicación. As nais e pais permisivo-indulxentes, por baixo nivel de esixencia/control e alto grao de afecto/comunicación e por último, as nais e pais permisivo-neglixentes, presentan niveis baixos en ambas dimensións.

Estes autores, ao observar que a permisividade presenta dúas formas moi diferentes, describen o estilo permisivo de Baumrind en dous estilos novos, o estilo permisivo-indulxente e o permisivo-neglixente. Este último, descoñecido no modelo de Diana Baumrind, é o que se asocia a un tipo de maltrato infantil.

O estilo permisivo-indulxente, caracterízase pola permisividade, pasividade e indiferenza ante as actitudes e condutas, positivas e negativas, das nenas e nenos. Este tipo de pais e nais

evitan a autoridade e imposición de restricións, facendo un escaso uso dos castigos e tolerando os impulsos dos nenos e nenas. Outra característica destacable, é que este tipo de pais e nais promoven unha comunicación aberta e un clima democrático. Este estilo de disciplina familiar, descríbese por unha interacción carente de sistematización e non acostuma a ofrecer un modelo co que os fillos e fillas podan identificarse e imitar. Os pais e nais non son asertivos nin directivos, nin establecen normas dentro do fogar, ceden facilmente aos desexos dos seus fillos e fillas e son tolerantes ante a expresión de impulsos como a ira e a agresividade.

MacCoby e Martin non describen as peculiaridades do estilo permisivo-neglixente, pero é posible deducilo en base ao que din sobre a implicación paterna. Este estilo educativo, caracterizaríase por un compromiso paterno e materno nulo, pola non implicación afectiva e pola evitación da tarefa educativa. A permisividade non é producida por unha cuestión ideolóxica, como sucede co estilo permisivo-indulxente, senón por cuestións pragmáticas, tanto pola falta de tempo, interese, neglixencia ou comodidade. Este tipo de nais e pais inverten nas súas fillas e fillos o mínimo tempo e acostuman a resolver as obrigacións educativas de forma rápida e cómoda, por exemplo, non poñen normas porque isto implica diálogo e vixilancia. En ocasións, non poden evitar estalidos irracionais de ira, cando os seus fillos ou fillas traspasan os límites do tolerable, debido a súa permisividade. Acostuman ademais a compracer todas as demandas materiais dos nenos e nenas.

Dende este modelo, as peculiaridades de comportamento dos pais e das nais, están máis ao longo dun continuo, que dende unha visión todo ou nada. A transformación das tipoloxías de Baumrind levada a cabo por Maccoby e Martin (1983), facilitou a xeneralización do modelo de Baumrind a poboacións moi diferentes, creando constructos lineais ao longo dos que se miden os aspectos teoricamente importantes dos estilos parentais.

Segundo esta teoría, o estilo parental ven definido como un reflexo de dous procesos subxacentes. En primeiro lugar, polo número e tipo de demandas feitas polos pais e as nais sobre os seus fillos e fillas para que estes alcancen determinados obxectivos e metas (control), e en segundo lugar, pola continxencia do reforzo parental ante as necesidades das nenas e nenos (afecto, comunicación).

Para diferenciar afecto e comunicación das mostras de agarimo, o afecto e a comunicación, son vistos como un reforzo continxente, de modo que os pais e as nais están formando aos nenos e nenas e respondendo dun xeito diferente aos comportamentos desexados e non desexados, ou mostrando a súa sensibilidade e adaptación ás sinais e necesidades dos nenos e nenas. Polo contrario, o agarimo, fai referencia ao reforzo cando os nenos e as nenas o merecen, pero

inclúe ademais outras situacións con independencia das sinais, necesidades e comportamentos do nenos e nenas (Maccoby e Martin, 1983).

Aínda que a priori a clasificación bidimensional de Maccoby e Martin (1983), pode parecer en certo modo reducionista, distintos traballos realizados actualmente (Ato et al., 2007; Franco Nerín, Pérez Nieto e de Dios Pérez, 2014; Gervilla, 2008; López-Soler, Puerto, López-Pina e Prieto, 2009; Valdivia, 2010), seguen na súa maioría relacionando os seus resultados coas catro tipoloxías clásicas, aínda que centrándose en avaliar dimensións concretas da parentalidade e en coñecer máis que si os pais e as nais se comportan conforme a un estilo educativo concreto, que dimensións están presentes nunha interacción de calidade.

1.2.1.3 O modelo integrador de Darling e Steinberg

Darling e Steinberg (1993), propoñen un modelo argumentado sobre a base de que para entender os procesos polos que o estilo parental inflúe no desenvolvemento dos nenos e nenas, hai que distinguir tres diferentes aspectos da parentalidade: as “metas de socialización”, as “prácticas educativas” empregadas polas nais e os pais para axudar ás nenas e nenos a alcanzar os obxectivos, e o “estilo parental” ou clima emocional, dentro do cal ocorre a socialización.

Para estes autores, o estilo parental, é concibido como unha característica das nais e dos pais que modifica a eficacia dos esforzos da socialización, modera a de determinadas prácticas e altera a apertura dos nenos e nenas cara á socialización.

A diferenza do publicado ata o momento (Baumrind, 1967-1971; Maccoby e Martin, 1983), centrado en construír tipoloxías de estilos de crianza para tratar de comprender os mecanismos a través dos cales os estilos inflúen no desenvolvemento dos nenos e nenas, Darling e Steinberg (1993), propoñen ir máis aló, e aínda que se centran nos aspectos que acontecen dentro da contorna familiar, recoñecen que tales procesos poden variar en función doutras variables fora da contorna máis inmediata.

Moitas investigacións xa argumentaran que os valores e metas dos pais e das nais, a través das que socializan aos seus fillos e fillas, eran determinantes críticos dos comportamentos parentais e aínda que estas metas e valores tiñan un efecto directo sobre os comportamentos dos proxenitores, só a través destes comportamentos, as metas podían influír no desenvolvemento das nenas e nenos (Becker, 1964). Darling e Steinberg (1993), propoñen que os atributos dos pais e das nais influenciados por estas metas, son polo menos de dous tipos distintos: prácticas

das nais e dos pais e estilos parentais. Apuntan que para poder entender os procesos mediadores, é necesario establecer unha clara distinción entre estilos e prácticas de crianza.

Definen as prácticas de crianza como “comportamentos específicos dirixidos a unha meta, a través dos cales as nais e os pais desempeñan os seus deberes maternos e paternos” (Darling e Steinberg 1993, p.488). Dependendo da relación hipotética entre un obxectivo e un resultado de socialización, as prácticas poden ser operacionalizadas en distintos niveis.

A segunda clase de atributo parental, influenciado polas metas e valores dos pais e das nais, son os estilos parentais. Os estilos parentais son definidos como “unha constelación de actitudes que lle son comunicadas aos nenos e nenas e que crean un clima emocional no medio do que se expresan os comportamentos dos pais e das nais” (Darling e Steinberg, 1993, p.493). Estes comportamentos inclúen aspectos que comprenden tanto as prácticas educativas, así como outros aspectos da interacción pai/nai-fillo/filla que comunican unha actitude emocional pero que non teñen unha meta definida. Deste xeito, o estilo parental é expresado en parte a través das prácticas educativas, porque destes comportamentos os nenos e nenas infiren as actitudes emocionais das súas nais e pais.

Darling e Steinberg (1993), apuntan dous aspectos nos que o concepto de estilo se diferencia do de práctica parental. Primeiro, a diferenza da súa descrición de práctica parental, a descrición do estilo é independente do contido do comportamento parental. Así, neste modelo, o estilo parental, diferénciase das prácticas parentais, na medida en que describe interaccións pai/nai-fillo/filla ao longo dun amplo rango de situacións, mentres que as prácticas, son por definición elementos específicos. En segundo lugar, estes autores afirman que polo mero feito de que os estilos parentais son teoricamente independentes do contido específico da socialización, e debido a que un estilo é manifestado a través dun rango de interaccións pai/nai-fillo/filla, o estilo parental transmite máis as actitudes paternas e maternas cara o neno ou a nena que cara a súa conduta.

Este modelo propón que os estilos e as prácticas parentais, son en parte o resultado das metas e valores das nais e dos pais. Con todo, postula que cada un destes atributos parentais, inflúe no desenvolvemento das nenas e nenos a través de diferentes procesos. As prácticas, teñen un efecto directo sobre o desenvolvemento de condutas específicas e característica das nenas e nenos. En esencia, as prácticas de crianza, son os mecanismos polos que os pais e as nais axudan directamente aos nenos e nenas a acadar as súas metas de socialización. En contraste, os procesos a través dos cales os estilos inflúen no desenvolvemento dos nenos e nenas son indirectos. O estilo parental, modifica a capacidade das nais e dos pais para socializar aos seus

fillos e fillas, determinando a eficacia das súas prácticas parentais. Dende esta perspectiva, o estilo parental, é entendido como unha variable contextual que modera as relacións entre as prácticas específicas e os resultados específicos do desenvolvemento.

Segundo esta teoría, o estilo parental, modera a influencia das prácticas parentais no desenvolvemento das nenas e nenos polo menos de dúas formas: transformando a natureza das interaccións nai/pai-fillo/filla e moderando así a influencia das prácticas específicas e influíndo na personalidade dos nenos e nenas, especialmente a apertura do neno ou da nena á influencia parental. Esta apertura cara a socialización, por parte do neno ou da nena, modera a asociación entre as prácticas parentais e os resultados da nena ou do neno.

A seguinte gráfica representa este modelo:



Gráfica 1. Modelo integrador.

Elaboración propia. Adaptado de Darling e Steinberg (1993).

Darling e Steinberg (1993), postulan que a medida en que os nenos e nenas manifestan unha característica psicolóxica ou condutual particular, varía en función da efectividade das prácticas parentais para potenciar esa característica específica, e da medida en que o estilo que usan os pais e as nais, é efectivo para xerar receptividade nos seus fillos e fillas. De acordo con isto, as predicións sobre as consecuencias de varias técnicas de socialización, deberían ter en conta tanto os estilos como as prácticas.

1.2.1.4 O modelo de Hoffman

Ademais das tipoloxías descritas anteriormente, cabe destacar o modelo de Hoffman (1970), cuxas aportacións contribúen ao estudo dos estilos e prácticas educativas familiares, tanto no ámbito nacional como internacional.

A clasificación aportada por Hoffman (1970), distingue tres estratexias de disciplina: afirmación de poder (*power assertion*), retirada de afecto (*love withdrawal*), e indución (*induction*).

A afirmación de poder, caracterízase polo uso de castigos físicos, ameazas verbais, retirada de privilexios, así como doutras técnicas coercitivas. Esta estratexia garda certa semellanza co estilo autoritario descrito por Baumrind (1967-1971). Por outra banda, a retirada de afecto, implica o enfado das nais e dos pais e a desaprobación ante as condutas negativas das nenas e nenos, sen lle falar nin escoitar. Ambas estratexias serían medios de control directos que levarían a unha motivación extrínseca, segundo a cal hai que portarse ben para evitar o castigo (control-imposición).

Por último, a indución, implica connotacións positivas tratando de “inducir” nos nenos e nenas unha motivación intrínseca por medio da explicación das normas, principios, valores, así como o ofrecemento de razóns para non portarse mal. Esta estratexia de disciplina ten certa similitude co estilo autoritativo de Baumrind, pero a diferenza deste, a indución é un medio de control máis indirecto, posto que non utiliza un control-guía para marcar as normas claras, firmes e esixir o seu cumprimento, senón que salienta as consecuencias negativas do dano causado aos outros como medio para fomentar a empatía cara a estes.

En síntese, existe un amplo campo de investigacións que reflicten un conxunto de características que diferencian os estilos e prácticas educativas nas que difiren os pais e as nais. Nestas mesmas investigacións, e como veremos máis adiante, trátase de dar resposta a como estes patróns de actuación parental da lugar ás diferenzas individuais das nenas e nenos (Villar Torres et al., 2003).

1.3 TENDENCIA ACTUAL NO ESTUDO DA PARENTALIDADE

Na actualidade, as investigacións teñen como obxectivo chegar a unha mellor comprensión dos estilos e prácticas educativas e a súa influencia sobre as nenas e nenos. Se ben as distintas teorías sobre os estilos parentais supuxeron un avance na comprensión dos mesmos, os novos descubrimentos non invalidaron os anteriores, senón que amplían e diversifican os distintos aspectos que poden ser estudados. Neste senso, son moitos os frontes abertos dende que xurdiron as primeiras teorías.

Unha cuestión relevante actualmente, cando falamos de estilos e prácticas educativas parentais, entendidas como tendencias globais de comportamento, é coñecer máis que si os pais e as nais se comportan conforme a un estilo educativo concreto, que dimensións están presentes nunha interacción de calidade.

Por outra banda, tradicionalmente poñíase o acento na interacción pais/nais-fillos/fillas, considerando esta relación como unidireccional e vertical, pensando na nena ou no neno como un ser baleiro que había que encher de contido. Lonxe de manter unha postura pasiva por parte das crianzas, na actualidade enténdese que as fillas e fillos tamén inflúen de modo decisivo sobre os seus proxenitores. Os modelos unidireccionais foron substituídos por outros máis complexos, considerando os nenos e nenas dotados de características específicas, como seres activos e axentes de interacción. Esta concepción levou a pensar que as nenas e nenos non só se limitan a ser moldeados pola súa contorna, senón que estes a súa vez tamén inflúen na mesma. Con todo, o que si é certo é que se trata dunha relación asimétrica, na que con toda probabilidade, as nais e os pais teñen máis capacidade de influencia sobre os nenos e nenas que ao revés. O que ocorre é que as relacións pai/nai-fillo/filla teñen máis forma de interacción entre ambos que da acción exclusiva dun sobre outro.

Actualmente (López Reina, 2012; Tur, Mestre e del Barrio, 2004), os nenos e as nenas son considerados como unha figura activa, entendendo as relacións pais/nais-fillos/fillas como bidireccionais, as accións das nais e dos pais teñen consecuencias sobre os nenos e nenas e viceversa e en segundo lugar, porque o interese fundamental é a procura de criterios de eficacia fundamentados no coñecemento sobre o desenvolvemento do neno e da nena, máis alá do que marca a sociedade adulta en cada momento histórico. Este novo enfoque no modo de entender as relacións familiares, é denominado por Palacios (1999), “modelo de construción conxunta ou de influencias múltiples”. Dende esta perspectiva, destacan dous supostos fundamentais: as relación pais/nais-fillos/fillas son bidireccionais e as prácticas educativas, só son eficaces, si se adecúan a idade dos fillos e fillas e estimulan o seu desenvolvemento (Ceballos e Rodrigo,

1998). A simplicidade, exclusividade e unidireccionalidade dalgúns modelos teóricos, aínda que poden servir de punto de partida, deben ser substituídos por unha análise máis concreta, complexa e rigorosa que permita ás nais e aos pais, un soporte máis detallado con respecto á forma de educar as súas fillas e fillos.

Cabe indicar ademais, que as investigacións sobre estilos educativos non identifican modelos puros, senón que se solapan e non son estables ao longo do tempo, cambiando de acordo a múltiples variables, xa que os pais e as nais non teñen un estilo educativo fixo (Rich, 2002). É por iso necesario analizar os estilos educativos no contexto dos cambios sociais, valores predominantes, realidade de cada familia, características individuais e no momento evolutivo no que se atopa o neno ou a nena. As nais e os pais non teñen un estilo educativo invariable e confeccionan o seu estilo educativo á medida de cada nena ou neno. O modo en que se comportan depende de distintas variables como a idade do neno ou da nena, da súa aparencia física, da súa conduta habitual, da súa conduta pasada, do seu nivel de intelixencia ou do seu estado de saúde (Rich, 2002).

É preciso considerar que existen diferentes factores de índole contextual e individual que determinan a elección dos estilos educativos. Por unha banda, características da nena ou do neno como a súa idade, xénero, temperamento ou capacidades (Cornell e Frick, 2007; Howard, Kimonis, Muñoz e Frick, 2012; Karreman, van Tuijl, van Aken e Dekovic, 2009; Solís-Cámara, 2006). Por outra, características das nais e dos pais introducen sen dúbida elementos diferenciais. Características de personalidade, idade, xénero, profesión, situación económica, experiencia previa como pais/nais, a forma en que recordan a súa propia educación cando eran nenos e nenas (Blades e Cowie, 2011; Kiel e Buss, 2010; Knoche, Givens e Sheridan, 2007; Markowitz, 2007; Solís-Cámara, 2006). Por último, as ideas dos pais e das nais, varían non só en función das súas características e as dos seus fillos e fillas, senón tamén, das relacións que existan entre ambos, das experiencias concretas de estimulación e socialización, das limitacións ou posibilidades relacionadas coas súas fillas e fillos ou das ideas específicas respecto as súas capacidades.

Palacios (1988), propón que os estilos educativos das nais e dos pais están determinados por unha serie de factores que poden clasificarse en tres grupos. Un primeiro grupo, relacionado coas nenas ou os nenos: idade, xénero orde de nacemento e características da súa personalidade. Un segundo grupo, relativo as nais e os pais: xénero, experiencia previa como fillos e fillas e como pais ou nais, características de personalidade, nivel educativo, ideas acerca do proceso evolutivo e a educación e expectativas de logro que teñen postas nas crianzas E un terceiro

grupo, relacionado coa situación na que se leva a cabo a interacción: características físicas da vivenda e contexto histórico.

Son necesarios máis estudos e investigacións que realicen unha definición máis precisa dos mecanismos de socialización característicos de cada familia, xa que os estilos educativos poden presentar variacións en función de determinados factores contextuais, internos e externos á familia e individuais, tanto dos pais e das nais como dos nenos e nenas. Como toda conduta humana, a conduta das nais e dos pais vese influída por múltiples variables que poden actuar tanto como factores de risco ou protectores (Grusec, 2002). Afortunadamente, nas últimas décadas a psicoloxía avanzou o suficiente, como para saber que a predición do comportamento humano non está baseado nunha relación causal entre dúas únicas variables.

1.3.1 Factores relacionados coas nenas e nenos

A idade é unha das variables máis estudadas como elemento diferencial do estilo educativo. En termos xerais, os estudos reflicten que a maior idade, os nenos e nenas perciben dun xeito máis negativo o comportamento dos seus proxenitores (Del Barrio e Carrasco, 2004; Fuentes, Motrico e Bersabé, 2001; Pastor López, 2014; Rodríguez, Del Barrio e Carrasco, 2009). Máis concretamente, nun estudo realizado por Pastor López, sinálase que os patróns de crianza positiva, disciplina e supervisión, diminúen segundo aumenta a idade das nenas e nenos (Pastor López, 2014).

Por outra banda, os adultos tenden a infravalorar as capacidades dos bebés e dos nenos e nenas preescolares e a sobrevalorar as competencias das crianzas en idade escolar. As investigacións reflicten, que a medida que aumenta a idade das nenas e nenos, as nais e os pais tenden a percibir certa perda de control, adoptando técnicas máis controladoras como a imposición fronte á reflexión e ao diálogo (Palacios, 1999). Porén, as estratexias de control-guía que consisten en marcar unhas cantas normas claras e coherentes e exixir o seu cumprimento de maneira firme, poden resultar moi necesarias nos primeiros anos, sobre todo si estas normas están axustadas ás necesidades das nenas e nenos e van cargadas de afecto e compromiso interactivo.

Cando se trata de adolescentes, unha educación caracterizada por un clima de control baseado no cumprimento das normas impostas unilateralmente polos pais e as nais, aínda que teña en conta as necesidades dos seus fillos e fillas, pode resultar negativo, sobre todo si van acompañadas de hostilidade en lugar de afecto, ou si implican métodos máis duros de restrición

baseados no castigo físico. Neste tramo de idade, son adecuadas prácticas educativas máis cognitivas, baseadas na comunicación, argumentación, explicación das normas e no fomento da empatía, o que xera unha maior interiorización das mesmas.

Isto non significa que os adolescentes non necesiten desenvolverse na contorna familiar con normas claras e con exixencias no seu cumprimento, nin que as nenas e nenos máis pequenos non precisen unha explicación das normas adecuadas a súa idade, senón que o tramo de idade dos nenos e nenas, condiciona a elección da mensaxe, máis de orde condutual ou cognitiva, tendo en conta que a transición dunha a outra debe ser gradual.

O xénero é outra variable diferencial en relación aos estilos e prácticas parentais. Neste eido, un estudo realizado por Pastor López (2014), sinala que as nenas tenden a percibir os estilos educativos máis adecuados en canto á implicación dos pais e das nais, crianza positiva e supervisión. Estes datos son consistentes con estudos previos tales como o de Fuentes, Motrico e Bersabé (2001), quen apuntan que os nenos, a diferenza das nenas, pensan que os seus pais son máis ríxidos e lles esixen de máis. Outro estudo é o elaborado por Rodríguez, del Barrio e Carrasco (2009), onde sinalan que as nenas perciben aos seus pais e as súas nais con maiores niveis de amor, e os nenos con maiores niveis de control e hostilidade.

Do mesmo modo que a idade e o xénero determinan o emprego dunha ou outra estratexia educativa, outras características máis estables como as que compoñen a personalidade tamén o fan. Como vimos argumentando ao longo da introdución conceptual, as investigacións móstranos que existe relación entre os estilos educativos exercidos polos pais e as nais e o desenvolvemento dos seus fillos e fillas, tanto no que se refire a estimulación de condutas adaptativas como desadaptativas. Pero esta relación non é unha relación lineal, senón que está influída por outro tipo de variables como é o temperamento da nena ou da neno, o cal pode actuar directamente, como un xerador de determinado tipo de respostas desadaptativas, pero tamén pode influír indirectamente, e actuar como un proceso mediador.

O temperamento fai referencia a unha serie de características individuais, máis ou menos estables, cunha base fundamentalmente biolóxica e herdada, que constitúe o primeiro núcleo de construción da personalidade. Fai referencia ao estilo condutual manifestado en contextos distintos, como resposta a un amplo rango de estímulos (Zeanah e Fox, 2004), e con diferenzas no sistema motor, emocional, atencional e de autorregulación (Rothbart e Bates, 1998). Un estilo de conduta de base biolóxica que se modifica nas distintas interaccións co ambiente e que podemos clasificar en tres categorías, “fácil”, “lento” e “difícil” (Thomas, Chess e Birch, 1968).

Cómo afecta á crianza as características temperamentais, partindo de que a crianza é unha situación interactiva e de que o temperamento é unha variable fundamental nestas interaccións, é un tema que suscita gran interese por parte da comunidade científica. Obsérvase que certas características do temperamento das nenas e nenos influen na crianza, por exemplo, un gran número de investigacións indican as dificultades que conleva a crianza de nenos e nenas pequenos que presentan un “temperamento difícil” (Kimonis, Frick, Boris, Smyke, Cornell, Farrell e Zeanah, 2006; Kimonis, Fanti, Isoma e Donoghue, 2013; Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes e Liew, 2005; Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, Peetsma e Wittenboer, 2008; Robinson, Frick, Morris, 2005).

Actualmente acéptase que a crianza é un factor de influencia moi importante no desenvolvemento, aínda que as características herdadas das nenas e nenos son moderadoras desa influencia e quizais “as mellores prácticas” sexan as que se adaptan a esas características hereditarias (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington e Bornstein, 2000).

1.3.2 Factores relacionados coas nais e pais

Algunhas das variables relacionadas coas nais e cos pais que se relacionan sistematicamente coa calidade das prácticas de crianza, son as súas características de personalidade (Smith, Blades e Cowie, 2011; Solís-Cámara, 2006), as prácticas de crianza recibidas (Belsky e Fearon, 2004; Capaldi, Pears Patterson e Owen, 2003; Chen e Kaplan, 2001; Conger, Neppi, Kim e Scarmella, 2003), o xénero, a experiencia previa como pais e nais, as ideas acerca do proceso evolutivo e o nivel educativo (Houghugh e Long, 2004), ou a saúde mental dos proxenitores (Kiel e Buss, 2010; Knoche, Givens e Sheridan, 2007; Markowitz, 2007).

Neste eido o nivel educativo, é considerado por moitos investigadores como o máis determinante na variedade intracultural (Alwin, 1984). Existe unha certa coincidencia en afirmar que a prolongación da escolarización, incita á persoa a adquirir máis coñecementos e proporciona unha maior capacidade de análise e crítica. Sen ir máis lonxe, a investigación de Triana (1993), por exemplo, mostra que os pais e as nais de máis elevado nivel educativo e profesional, caracterízanse por ter ideas máis ambientalistas-construtivistas, fronte as ideas innatistas-nurturistas dos pais e das nais cun nivel educativo e profesional máis baixo. Outras investigacións, como a realizada por Jones e Prinz (2004), indican que existe unha relación entre o nivel educativo das nais e as percepcións maternas, as condutas nas prácticas de crianza ou o tipo de estrutura familiar.

Unha das liñas de investigación actual, en relación á forma en que os pais e as nais se comportan cos seus fillos e fillas, vai dirixida a identificar variables de tipo cognitivo como posibles intervincentes ou determinantes de dita conduta. As nais e os pais son construtores de teorías e praxes e deseñadores de escenarios ou ambientes educativos, nos que participan cos seus fillos e fillas en actividades e interaccións (Máiquez, Rodrigo, Capote e Vermaes, 2000). Cando falamos de teorías implícitas dos pais e das nais, tamén denominadas ideoloxía familiar, estamos facendo referencia a un conxunto de coñecementos cotiás, máis ou menos organizados e coherentes, relativos ao desenvolvemento e á educación dos seus fillos e fillas e ao seu papel como nais e pais (Rodrigo, Rodríguez e Marrero, 1993). Estas teorías están baseadas nun coñecemento experiencial e son o resultado dun proceso construtivo que ten lugar na relación dialéctica entre o individuo e a cultura (Harkness e Super, 1996; Palacios, 1988; Triana e Rodrigo, 1985). Non son hipóteses, senón crenzas altamente resistentes ao cambio, posto que se seguen mantendo a pesar de contar con evidencias en contra, e implícitas, é dicir, non están facilmente accesibles á conciencia (Rodrigo et al., 2008)

No que respecta ao contido das teorías, organizase en dous grandes bloques. O primeiro bloque fai referencia á influencia percibida sobre o proceso de desenvolvemento do neno e da nena, é dicir, á crenza sobre en que medida as nais e os pais inflúen no desenvolvemento dos seus fillos e fillas. Segundo a teoría innnatista, esta influencia sería escasa ou nula, posto que a herdanza determina a forma de ser e de comportarse e é difícil modificar o desenvolvemento programado. Segundo a teoría ambientalista, as nenas e os nenos son moldeables en función da educación que reciban.

Nesta liña, unha das características diferenciais do estilo educativo, garda relación co tipo de atribución causal que as nais e os pais fan da conduta das nenas e nenos. Neste senso, existe unha clara diferenza entre os que manteñen unha visión innnatista, considerando que os nenos e nenas nacen cunhas características psicolóxicas determinadas, e os pais e as nais que consideran ao neno ou a nena, máis que como un conxunto de peculiaridades previamente determinadas, como un conxunto de posibilidades. No primeiro caso, a diferenza do segundo, a percepción da capacidade de influencia dos proxenitores sobre o desenvolvemento do neno ou da nena é bastante limitada (Ninio, 1979; Palacios, 1988).

Por razóns da propia estima, en moitas ocasión as nais e os pais, tenden a interpretar o bo comportamento dos seus fillos e fillas, como unha característica de personalidade, e pola contra, asocian o mal comportamento, a algo circunstancial. Por outra banda, canto maior e a idade do neno ou da nena maior probabilidade de que as condutas negativas sexan atribuídas a características de personalidade. Este tipo de interpretacións que os pais e as nais fan sobre

a orixe e causas da conduta das súas fillas e fillos, non depende única e exclusivamente dunha valoración cognitiva, senón que se ve influenciada enormemente por implicacións afectivas.

Con respecto á outra dimensión, os pais e as nais diferéncianse tamén na complexidade coa que caracterizan as necesidades e proceso do desenvolvemento dos seus fillos e fillas. Por un lado estaría a teoría nurturista, que considera o desenvolvemento físico e a saúde como o máis importante para o desenvolvemento e por outra banda a teoría constructivista, que consideraría que os nenos e nenas teñen necesidades físicas e psíquicas cambiantes, onde eles ou elas son o principal motor do seu propio cambio e existen influencias bidireccionais, é dicir, os nenos e nenas inflúen sobre os pais e as nais e estes a súa vez inflúen sobre os nenos e nenas. En investigacións posteriores (Triana, 1991), compróbase que estas teorías non só conteñen ideas, senón que van asociadas a determinadas metas e prácticas educativas (Rodrigo e Triana, 1996), o que significa que asumir unha teoría, implica adoptar puntos de vista sobre as situacións familiares que determinan a xénese de metas e prácticas (Rodrigo et al., 2008).

Outro dos factores que podería influír sobre o comportamento dos pais e das nais, é a autoeficacia ou sentido de competencia percibida. Esta variable, en materia de crianza, fai referencia á percepción que teñen os pais e os nais acerca das capacidades e habilidades que dispoñen para criar aos seus fillos e fillas de forma satisfactoria.

Un gran número de estudos, indican unha forte asociación entre autoeficacia percibida por parte dos pais e das nais e prácticas de crianza adecuadas para promover e facilitar o desenvolvemento dos nenos e nenas, dende a primeira infancia ata a adolescencia (Hill e Bush, 2001; Izzo, Weiss, Schanahan e Rodriguez Brown, 2000; Shumow e Lomax, 2002). Jones e Prinz (2004). Apuntan que a autoeficacia parental exerce un importante papel como antecedente, consecuente e mediador das prácticas de crianza dos pais e das nais e as consecuencias destas sobre o desenvolvemento dos seus fillos e fillas. Parece polo tanto que os sentimentos de autoeficacia parental, inciden de forma indirecta sobre o axuste psicosocial dos nenos e nenas a través dos comportamentos e actitudes dos pais e das nais durante a crianza.

Outra variable cognitiva son as expectativas parentais, é dicir, as crenzas que teñen as nais e os pais sobre o que é capaz ou non de facer unha nena ou un neno a determinada idade. O concepto de expectativas é considerado como un factor de considerable importancia incluso no ámbito dos estilos educativos. Xa Baumrind (1971), argumentaba que as nais e os pais autoritarios, ao igual que os permisivos, contan cunhas expectativas pouco realistas sobre o desenvolvemento dos seus fillos e fillas. Máis recentemente Solís-Cámara, Díaz, Medina-Cuevas e Barranco-Jiménez (2008), corroboran estes resultados. Estes autores levan a cabo unha investigación para valorar

o estilo de crianza e as expectativas de 485 parellas con nenas e nenos con idades comprendidas entre 1 e 6 anos. Estes autores utilizan a “Escala de Comportamientos para Madres y Padres de Niños Pequeños” (Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara e Fox, 2007). Os resultados desta investigación indican que, partindo do modelo cuatripartito de estilos de crianza de Maccoby e Martin (1983), as expectativas dos pais e das nais non só son diferentes entre estilos, senón que existe un patrón consistente en función do xénero das nenas e nenos nas parellas que comparten un estilo común e nas que non o comparten. Neste senso, as parellas cun estilo autoritativo, teñen expectativas máis elevadas sobre os seus fillos e fillas, seguidas polas que teñen un estilo indulxente, autoritario e por último, coas expectativas máis baixas atopábanse as nais e os pais cun estilo indulxente. Con respecto ás diferenzas en función do xénero, a maior parte das nais dos catro grupos tiñan expectativas máis realistas sobre os seus fillos e fillas en comparación cos pais, sobre todo cando comparten o mesmo estilo de crianza que os pais. Estes autores sinalan a importancia do estilo común nas parellas, á hora de lograr efectos máis positivos durante o proceso de socialización das nenas e nenos.

1.3.3 Factores relacionados co contexto

Algunhas das variables que exercen un efecto moldeador, e polo tanto inflúen na configuración do estilo educativo familiar, son en primeiro lugar a cultura, que determina as crenzas fundamentalmente por dúas razón (McGillicuddy-DeLisi e Subramanian, 1996). A primeira, porque cando un medra nunha determinada cultura, absórbese e interiorízase dun xeito natural o sistema de crenzas que forma parte da esencia tradicional desa cultura, e en segundo lugar, porque hai prácticas culturais que guían as ideas dos pais e das nais nunha certa dirección. Como sinalan Sameroff e Feil (1985), algúns destes contidos son tan imperativos, que resulta difícil subtraerse e adoptar puntos de vista distintos.

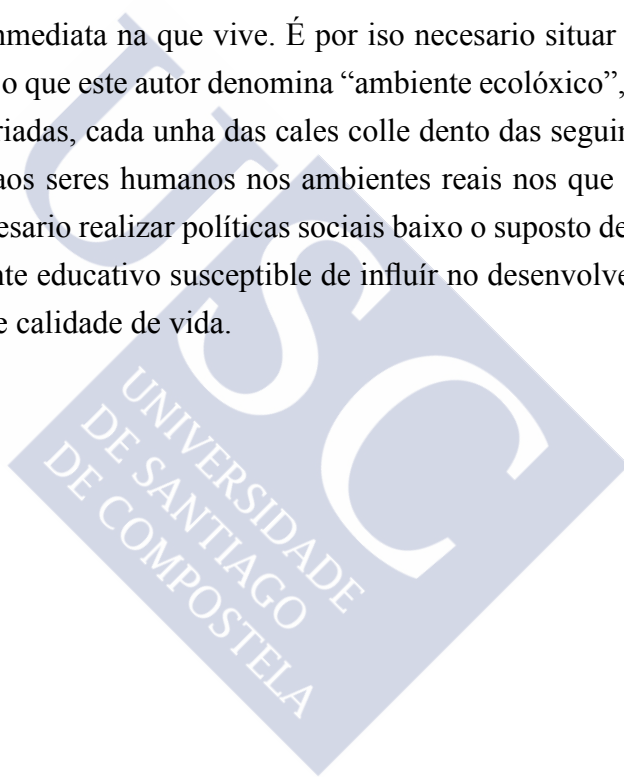
Para finalizar, non podemos esquecer o contexto socio-histórico do noso tempo. Se queremos comprender dunha forma máis xenuína o comportamento humano (neste caso as prácticas e estilos educativos), debemos tratar de comprender o macrosistema. É dicir, ver como condicionan a mentalidade do noso tempo, as pautas culturais globalizadas, a presenza abrumadora das tecnoloxías da información e o predominio das redes electrónicas, as novas condicións de xestión empresarial e a crise do traballo asalariado, a concepción que pais e nais teñan sobre a educación e ás prácticas educativas que desenvolven *de facto*.

En todo caso, sírvenos para apuntar como hipótese, que as formas de educar no seo das familias teñen que estar afectadas, e afectadas en sentidos moi determinados, por esta

composición de circunstancias históricas que, pese a que discorren nun aire de "normalidade", están influíndo globalmente.

As distintas teorías polo tanto, só poden ser entendidas cando se analizan nun contexto máis amplo e máis concreto. É preciso analizar os estilos educativos no ambiente cultural social e histórico, no contexto dos cambios sociais, valores predominantes, realidade de cada familia, das diferenzas individuais dos seus membros, ou no contexto do momento evolutivo no que se atopa o neno ou a nena.

Como sinala Bronfenbrenner (1987), o desenvolvemento humano comprende o estudo científico da progresiva acomodación mutua entre o ser humano activo e as propiedades cambiantes da contorna inmediata na que vive. É por iso necesario situar o desenvolvemento "dentro dun contexto", ou o que este autor denomina "ambiente ecolóxico", entendido como un conxunto de estruturas seriadas, cada unha das cales colle dentro das seguintes, é dicir, estudar as forzas que dan forma aos seres humanos nos ambientes reais nos que vive. É por iso que este autor considerara necesario realizar políticas sociais baixo o suposto de que, a comunidade debe considerarse un axente educativo susceptible de influír no desenvolvemento das persoas, así como no seu benestar e calidade de vida.



1.4 AVALIACIÓN DOS ESTILOS E PRÁCTICAS PARENTAIS

Dende 1930 ata a actualidade, o interese polo estudo da paternidade e maternidade, xerou a creación dunha gran variedade de instrumentos para avaliar as características e os procesos que acontecen dentro da vida familiar. Un dos primeiros foi publicado en 1899 por Charles Sears, quen baixo a dirección de Stanley Hall, da Universidade de Clark, desenvolveu un servizo de avaliación das actitudes das nais e dos pais ante o castigo das súas fillas e fillos. Pero non é ate 1930, ano no que empezan a aparecer gran variedade de materiais para avaliar diferentes constructos e variables relacionadas coa paternidade e maternidade.

Os primeiros teñen formato de cuestionario e pretenden avaliar as actitudes globais das nais e dos pais con respecto ao desenvolvemento das súas fillas e fillos. Co fin de identificar as actitudes paternas e maternas, os pais e as nais deben decidir, ante unha serie de afirmacións que fan referencia ás estratexias educativas, en que medida están de acordo ou en desacordo. O prototipo de cuestionario sobre as actitudes, está deseñado mediante un bloque de afirmacións, con respostas segundo unha escala tipo Lickert. O contido da maior parte destes cuestionarios, vai dirixido a avaliar as actitudes paternas e maternas con respecto ao control, a disciplina, a aceptación dos fillos e fillas, a sobreprotección, o emprego do temor, os roles sexuais, a autonomía e a educación tradicional. Os ítems están formulados en terceira persoa e non fan referencia a ningún contexto concreto, posto que se pensa que empregando afirmacións globais, que non sitúan a acción en ningún contexto determinado, os datos resultantes serán predictivos dun maior número de condutas parentais.

Na actualidade apenas se seguen utilizando este tipo de instrumentos, aínda que cabe destacar algúns que si continúan vixentes como é o caso do “Parental Attitude Research Instrument”, PARI, de Schaefer e Bell (1958), que mide diversas áreas relacionadas coa educación dos fillos e fillas, as actitudes familiares e o funcionamento familiar; o “The Child-Rearing Practices Report”, CRPR, de Block (1972), que avalía as orientacións e valores paternos na educación das súas fillas e fillos; o “Maryland Parent Attitude Survey”, MPAS, de Pumroy (1966), que mide certos estilos de educación das nais e dos pais no que se refire a disciplina, rechazo, protección e indulxencia; ou o “Maternal Attitude Scale”, MAS, de Cohler (1970), que avalía as actitudes maternas para a resolución de problemas, así como a relación entre as nais e os seus fillos e fillas en idade preescolar;

Sen embargo dende os seus inicios, a avaliación das actitudes xera unha gran polémica, debido tanto a problemas metodolóxicos como conceptuais. Deste modo, aparece unha nova alternativa mediante o deseño de instrumentos dirixidos a avaliar as prácticas educativas das

nais e dos pais. Este tipo de instrumentos son creados inicialmente por Robert Sears e os seus colaboradores nos anos 50, pero posteriormente apareceron outros como a escala “Parental Influence Techniques”, deseñada por Hoffman (1963), para avaliar a aceptación por parte da nai das condutas das súas fillas e fillos, así como a orientación da disciplina empregada; o “Parental Role Perceptions Questionnaire, Emmerich (1962), para avaliar as condutas de educación paternas e maternas de tipo restritivo; ou o “Sanctions for Aggression Scale”, Eron (1971), deseñada para avaliar os castigos e recompensas empregados polas nais e os pais en función das condutas agresivas das súas fillas e fillos. A finalidade deste tipo de instrumentos é a de medir a conduta real das nais e dos pais, sobre todo con respecto ao control, a aceptación, a crianza, a educación das fillas e fillos e fundamentalmente as relacións dos pais e das nais con respecto ao comportamento das súas fillas e fillos. Para acadar este fin, utilízanse formatos ben a través de entrevistas, cuestionarios ou a través da observación directa. Porén moi poucos logran os seus propósitos, por tratarse de situacións hipotéticas.

A partir de 1975, a tendencia xeral na avaliación da paternidade e maternidade, vai encamiñada a construír instrumentos dirixidos a realizar entrevistas coas nenas e nenos e a afrontar novas variables na relación nai/pais-fillas/filla, paralelo aos esforzos realizados por satisfacer áreas temáticas que, ate o momento, permaneceran alleas á investigación das crenzas e prácticas parentais. Nesta década ademais, moitos esforzos van dirixidos a especificar que factores e procesos teñen impacto na relación nais/pais-fillas/fillos, entre os que ocupa un papel determinante o papel xogado polas características temperamentais e condutuais das nenas e nenos na xénese e evolución das relacións materno/ paterno-filiais. Dende o punto de vista metodolóxico, o cambio máis significativo consiste en que os ítems son formulados respecto a un contexto situacional moito máis concreto.

Nesta liña, cabe destacar o *Parental Authority Questionnaire*, (Buri, 1991), cuestionario que a través de 48 ítems en forma de escala tipo Likert, analiza os modelos disciplinarios exercitados polo pai e a nai segundo a tipoloxía proposta por Baumrind en adolescentes. Outras técnicas que cabe mencionar son, o *Parent Behavior Checklist, PBC* (Fox, 1994; Brenner e Fox, 1999), que aporta referencias do comportamento parental en dimensións como a disciplina, a crianza e as expectativas. Destacar ademais, o *Parent Discipline Scale, PDS*, de López, Schneider e Dula (2002); o *Conflict Tactics Scale, CTSPC*, utilizado por López, Bonenberger e Schneider (2001), xunto co PDS no estudo dos estilos disciplinares e os comportamentos morais; a *Family Environment Scale, FESM* (Moos e Moos, 1994); o *Parental Bonding Instrument, PBI*, realizado por Parker, Tupling e Brown (1979); o *Conflict Behavior Questionnaire, CBQ*, de Prinz, Foster, Kent e O’Leary (1979); o *Family Relationship, FRS*, de Gorman-Smith, Tolan, Zelli e Huesmann (1996); o *Children’s Reports of Parent Behavior, CRPBI*, de Shaefer (1965);

o *Alabama Parenting Questionnaire, APQ*, de Shelton, Frick e Wooton (1996); o *Parenting Scale, PS*, de Rhoades e O'Leary (2007); o *Adolescent Adult Parenting Inventory, AAPI-2*, de Barvolec (1984); o *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire, PSDQ*, elaborado por Robinson, Mandleco, Frost Olsen e Hart (2001); o *Child Behavior Rating Scale, CBRS* (Mahoney e Wheeden, 1998); o *Maternal Behavior Rating Scale, MBRS* (Mahoney, 1999); o *Questionnaire for Parenting Behavior* (Gerris, Van Boxtel, Vermust, Janssen, Van Zutphen e Felling, 1993); o *Child-Rearing Practices Report, CRPR* (Block, 1965); ou o *Parents Report* (Cohen, Dibble e Grawe, 1977).

No ámbito nacional destacamos a *Escala de Socialización Parental en la Adolescencia, ESPA29* (Musitu e García, 2004), que permite en primeiro lugar, obter medidas da aceptación/ implicación e coerción / imposición que manifesta cada pai ou nai, así como medidas máis específicas como o afecto, indiferenza, diálogo, displicencia, privación, coerción verbal e coerción física. Finalmente, permite clasificar a cada proxenitor dentro dun estilo de socialización: Autoritativo, indulxente, autoritario ou negligente. Salientamos ademais o *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI* (Hernández, 1990), ou o *Cuestionario Construyendo Salud* de Villar, Luengo e Gómez-Fraguela (2006).

Noutra orde de cousas, temos que mencionar que as familias occidentais son as que maior atención teñen recibido por parte dos investigadores, aínda que tamén é certo que nos últimos tempos véñense realizando estudos comparados (Torío et al., 2008), e existen investigacións noutras culturas sobre esta mesma temática como por exemplo, sociedades como Kuwait (El-Feky, 1991) ou Hong-Kong e Beijing (Lai, Zhang e Wang, 2000; Shek, 2005), onde se identifican os modelos de socialización que prevalecen nestas sociedades, quedando demostrada a posibilidade de aplicar modelos de socialización occidentais en sociedades non occidentais (Torío López, Peña Calvo e Rodríguez Menéndez, 2008).

Outro feito que merece ser suliñado, é o que fai referencia á escaseza de investigacións nas que se consideran os estilos educativos e as prácticas parentais de ambos proxenitores por separado. Xeralmente fálase de pais democráticos, autoritarios ou permisivos de forma xenérica, cando en realidade nas investigacións se traballa máis coas nais (Kim y Mahoney, 2004), sen ter en conta a diferente repercusión que pode ter nos nenos e nenas o estilo percibido por cada proxenitor. O uso de informacións múltiples ten unha gran relevancia, polas implicacións na corresponsabilidade que teñen ambos membros da parella, nas prácticas educativas e no desenvolvemento dos seus fillos e fillas (Torío et al., 2008).

Por último, é importante destacar a nivel mundial, a escaseza de instrumentos de avaliación de prácticas de crianza específicos na etapa infantil. As investigacións científicas en idioma español, dirixidas ao análise das interaccións entre pais e nais e os seus fillos e fillas pequenos son limitadas, e unicamente atopamos traballos no ámbito europeo ou norteamericano. No ámbito nacional, a pesar do interese no estudo da crianza, recoñécese o escaso número de estudos con nais e pais de nenas e nenos pequenos (Alonso García e Román Sánchez, 2005). Esta realidade pode deberse en parte, a problemas coas medidas obxectivas dos denominados “estilos educativos”, tales como o uso de diferentes instrumentos en cada investigación e á falta de especificidade nas medidas en canto á idade dos nenos e nenas ás que van dirixidas (Ato et al., 2001).

Finalmente, cabe sinalar algúns dos problemas coas medidas dos estilos de crianza identificados por Bersabé et al., (2001), como son, que algunhas destas medidas avalían intencións ou opinións en lugar de prácticas concretas e que os ítems son formulados de xeito xenérico e en terceira persoa, o que favorece a desexabilidade social. Estes aspectos fan que os pais e as nais respondan opinando sobre a educación dos seus fillos e fillas en xeral, pero sen expresar realmente cal é o seu comportamento real. Sinalan ademais problemas de índole metodolóxico como, entre outros, que moitos cuestionarios non especifican a idade dos nenos e nenas aos que van dirixidos, outros non dan información sobre as súas propiedades psicométricas, nin da escala de resposta utilizada. Ademais, o número de ítems presenta unha gran variabilidade, sendo en ocasións excesivo.

Un instrumento que intenta solucionar algunhas das deficiencias sinaladas anteriormente e identificadas por Bersabé et al., (2001), é a “Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños” ECMP (Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara e Fox, 2007). Por unha banda, a ECMP avalía as prácticas de disciplina e de crianza, aínda que tamén inclúe as expectativas sobre o desenvolvemento. En segundo lugar, os ítems son formulados de forma clara e precisa en primeira persoa. En terceiro lugar, o cuestionario vai dirixido as idades específicas de 1 a 5 anos e o número de ítems non é nin demasiado escaso por subescalas (20 a 48 ítems), nin no seu total, nin demasiado excesivo (99 ítems). Finalmente, trátase dun instrumento validado que mostra unhas propiedades psicométricas adecuadas.

A “Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños” ECMP (Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara e Fox, 2007), é unha adaptación ao castelán do Parent Behavior Checklist PBC (Fox, 1994, Brenner e Fox, 1999), desenvolta cunha mostra representativa con pais e nais con nenos e nenas de 1 a 5 anos de idade. Na creación do PBC, pátase da definición da maternidade e paternidade como un proceso dinámico, que abarca os comportamentos

únicos dunha nai ou dun pai, que o neno ou a nena experimentan directamente e que impactan significativamente no seu desenvolvemento. Inclúe ademais as expectativas da nai e do pai, experimentadas indirectamente polos nenos e nenas a través dos comportamentos dos seus proxenitores.

A PBC elabórase cunha metodoloxía empírica-inductiva (Platz, Fox, e Rodríguez, 1992). Esta metodoloxía precisa da creación de descrições obxectivas de dous aspectos do ambiente dos nenos e nenas: as expectativas e os comportamentos dos pais e das nais. Considera o desenvolvemento das crianzas, como resultado dunha interacción dinámica e evolutiva entre a estrutura física da nena ou do neno e a súa experiencia única ambiental. Este modelo, aplicado aos pais e as nais, implica que se teña en conta dous aspectos fundamentais nas experiencias do neno e da nena. En primeiro lugar, as expectativas que os pais e as nais teñen cara aos seus fillos e fillas, os cales a súa vez inflúen no seu comportamento. En segundo lugar, e en relación con como se comportan os proxenitores cos seus fillos e fillas, considera a influencia das experiencias que os pais e as nais provean aos seus fillos e fillas e a resposta dos proxenitores sobre o comportamento das crianzas.

Tendo presente este concepto do desenvolvemento ambiental, Platz, Fox et al., (1992), utilizan un método empírico indutivo para o desenvolvemento do PBC. Esta metodoloxía implica a creación de descritores dos factores ambientais mencionados. Os descritores, son probados nunha poboación representativa e os datos, son analizados con subescalas empiricamente determinadas. Unha vez que nais, pais e especialistas da psicoloxía, crean un conxunto de reactivos, estes son probados nunha investigación de campo cunha poboación representativa de nais e de pais. As respostas son analizadas e as subescalas determínanse empiricamente mediante análises factoriais que identifican 100 reactivos distribuídos en tres factores: expectativas do desenvolvemento actual dos nenos e nenas, prácticas disciplinarias e prácticas de crianza. O primeiro, con 50 reactivos, indica a medida das expectativas do desenvolvemento dos pais e das nais. O segundo, con 30 ítems, como responden os pais e as nais aos problemas de conduta dos seus fillos e fillas. Por último, o terceiro factor, con 20 reactivos, reflicte as estratexias que utilizan os proxenitores para promover o desenvolvemento das crianzas. Este enfoque demostra ser válido para describir e clasificar problemas de conduta en nenas e nenos (Achenbach, 1991).

Cabe sinalar sen embargo, que a pesar da aparente similitude entre ambos instrumentos, a ECMP non é unha tradución literal da PBC, xa que a pesar de que inclúe algúns reactivos semellantes, faino en diferentes constructos ou subescalas e por outra banda, non inclúe reactivos que aparecen na PBC.

A ECMP é un instrumento psicolóxico por medio do cal se avalía adecuadamente o exercicio da parentalidade, para apoiar prácticas de crianza e corrixir as dificultades na relación que se establece entre pais e nais e os seus fillos e fillas pequenos. A escala é unha medida dos comportamentos das nais e dos pais, cunha base sólida na literatura profesional. Inclúe descrições obxectivas e específicas dos comportamentos dos proxenitores, clasificados por medio de métodos empíricos que cumpre cos estándares psicométricos. É unha medida sinxela de interpretar, que facilita información significativa e de gran utilidade á hora de analizar e avaliar o comportamento dos pais e das nais con nenas e nenos pequenos no contexto familiar, para guiar aos profesionais que traballen no ámbito da orientación e intervención. A “Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños”, avalía prácticas de crianza de nais e pais na relación cos seus fillos e fillas. A avaliación, permite identificar as fortalezas e debilidades na interacción, con fin de prover a asistencia necesaria para reforzar tales fortalezas e resolver as necesidades detectadas no que se refire á crianza das nenas e nenos.

A conceptualización da ECMP é evolutiva-ambientalista, posto que ten en conta os complexos procesos bidireccionais e continuos entre os pais e as nais e os seus fillos e fillas, como un factor determinante na socialización das nenas e nenos (Maccoby, 1992). É dicir, postula o desenvolvemento das crianzas como resultado da interacción recíproca entre o seu equipo xenético e as súas experiencias medio ambientais únicas.

O cuestionario que presenta os reactivos derivados empiricamente e cunha base nun marco conceptual cognitivo-condutual, describe as condutas dos pais e das nais, con fillos e fillas con idades comprendidas entre 1 a 5 anos, en tres subescalas: **expectativas, disciplina e crianza**.

No proceso de desenvolvemento, o enfoque do ECMP, establece dous compoñentes nas experiencias dos nenos e nenas. En primeiro lugar, o que os pais e as nais esperan dos seus fillos e fillas, é dicir, as expectativas, e en segundo lugar, como os proxenitores se comportan con eles, ou o que é o mesmo, as prácticas. No primeiro caso, fai referencia ás crenzas sobre o que esperan dos seus fillos e fillas a determinadas idades (Solís-Cámara et al., 2008). É dicir, á idade na que cren que deben adquirir certas destrezas e habilidades, reflectindo tamén o coñecemento que os pais e as nais teñen sobre o desenvolvemento. En canto a cómo se comportan cos nenos e nenas, reflíctese na ECMP de dous modos. En primeiro lugar, ten en conta as experiencias promotoras do desenvolvemento que os pais e as nais facilitan aos seus fillos e fillas, é dicir, as prácticas de crianza, entendidas como aquelas actividades que utilizan para promover o desenvolvemento psicolóxico e emocional das crianzas (Solís-Cámara, 2007). En segundo lugar, considera as prácticas de disciplina que levan a cabo como resposta ás condutas específicas dos seus fillos e fillas para establecer límites (Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara et al., 2008).

Avalía polo tanto dous tipos de prácticas, as de crianza e as de disciplina, que a diferenza das crenzas, refírense aos “comportamentos específicos dirixidos a unha meta, a través dos cales os pais e as nais desempeñan os seus deberes paternos e maternos” (Darling e Steinberg, 1993, p. 488). As expectativas son conceptualizadas como percepcións, crenzas ou atribucións (Willemsen e van de Vijver, 1997). Os contidos das prácticas disciplinarias e as de crianza da ECMP, avalían o que os pais e as nais “fan” valorando prácticas observables entre os pais e as nais e os seus fillos e fillas. A pregunta é si se pode esperar que o que un pai ou unha nai di que fai se relaciona co que realmente fai. Parécenos razoable supoñer que si, pero non encontramos evidencias publicadas a favor ou en contra deste suposto específico.



CAPÍTULO II

Estilos educativos e prácticas parentais e desenvolvimento de problemas na infancia





2.1 ESTILOS EDUCATIVOS E PRÁCTICAS PARENTAIS E DESENVOLVEMENTO DE PROBLEMAS EMOCIONAIS E CONDUTUAIS

Facendo unha revisión da literatura sobre o papel da familia na etiología de problemas na infancia, atopámonos que nun principio, as variables familiares estudadas en relación con problemas nesta etapa, centráronse en aspectos relativos á estrutura familiar como o “nivel socioeconómico”, “pais adolescentes” ou “fogares desestruturados”. Pero a baixa significación destes resultados, levou a buscar outras variables explicativas e a atención centrouse en variables concretas relacionadas co funcionamento familiar (Gómez e Villar, 2001).

Actualmente as investigacións, aínda que seguen tendo en conta a influencia destes factores estruturais dun xeito indirecto, están máis centradas na detección de dimensións de risco relacionadas cos estilos e prácticas educativas.

As liñas de investigación coinciden en sinalar que existen pautas educativas claramente prexudiciais para o desenvolvemento, que poden actuar como factores de risco de problemas emocionais e condutuais, que non se circunscriben unicamente á etapa infantil, senón que se prolongan ao longo de todo o ciclo vital.

Os modelos clásicos sobre os estilos parentais, xa informaban da relación entre trastornos e certos estilos de crianza exercidos polas nais e os pais (Baumrind, 1967; Maccoby e Martin, 1983). Como observaba Baumrind (1966), os pais e nais autoritarios, tenden a ter fillos fillas retraídos e temerosos, dependentes, mal humorados, pouco asertivos e irritables. Na adolescencia, estes nenos e nenas, especialmente os varóns, acostuman a mostrar unha reacción excesiva ao ambiente restritivo e punitivo no que foron criados, o que os volve rebeldes e agresivos. As mulleres, teñen máis probabilidade de permanecer pasivas e dependentes (Kagan e Moss, 1962). Pero as principais dificultades sitúanse a nivel emocional, xa que o escaso apoio e afecto acostuma a levar a unha baixa autoestima e unha escasa autoconfianza, que a súa vez pode provocar síntomas depresivos (Garber, Robinson e Valentiner, 1997). Igualmente, estas nenas e nenos son menos propensos a explorar identidades alternativas e a adoptar valores morais propios, posto que son moi sensibles á presión parental (Lila, Van Aken, Musitu e Buelga, 2006).

O estilo autoritario é tamén o que peores repercusións ten sobre a socialización, como a falta de autonomía persoal e creatividade, menor competencia social e baixa autoestima. Este estilo educativo xera ademais nenos e nenas descontentos, reservados, pouco tenaces á hora de perseguir as súas metas, pouco comunicativos e afectuosos e tenden a ter unha probe

interiorización de valores (Baumrind, 1996; Belsky, Sligo, Jaffee, Woodward e Silva, 2005; Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff e Gadd, 2000; MacCoby e Martin, 1983; Moreno e Cubero, 1990).

O estilo permisivo ou indulxente, a pesar de ser contrario ao autoritario, non produce necesariamente resultados opostos. Os fillos e fillas deste tipo de nais e de pais, tamén acostuman a ser rebeldes e agresivos, pero non soen mostrar baixa autoestima (Musitu e García, 2005). Ademais, tenden a ser autocomplacentes, impulsivos e creativos. Por outra banda, acostuman a presentar problemas externalizantes como comportamentos antisociais (Steinberg, Blatt-Eisengart e Cauffman, 2006), ou consumo abusivo de sustancias (Adalbjarnardottir e Hafsteinsson, 2001), aínda que sen alcanzar os niveis dos quen teñen pais e nais indiferentes.

Según MacCoby e Martin (1983), as fillas e fillos de fogares permisivo-indulxentes presentan índices favorables en espontaneidade, orixinalidade e creatividade, así como mellor competencia social. Sen embargo, obteñen puntuacións máis baixas en logros escolares e menor capacidade de autorresponsabilidade, sendo máis propensos á falta de autocontrol.

Atendendo ao estilo permisivo definido por Baumrind (1967), este tipo de pais e nais forman nenos e nenas alegres e vitais, pero dependentes, con altos niveis de conduta antisocial e con baixos niveis de madurez e éxito persoal (Banham, Hanson, Higgins e Jarrett, 2000; Domínguez e Carton, 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch, 1991). Un dos principais problemas que presenta o estilo permisivo, consiste en que os pais e as nais non sempre son capaces de marcar límites á permisividade, podendo chegar a producir efectos socializadores negativos.

Os peores resultados obsérvanse nas fillas e fillos de nais e pais negligentes ou indiferentes. Cando a permisividade se acompaña de hostilidade e da falta de afecto, o neno ou a nena da renda solta incluso aos impulsos máis destrutivos, desenvolvéndose unha ampla gama de problemas emocionais e condutuais.

Na táboa 3 que se presenta a continuación, descríbense os efectos dos distintos estilos educativos sobre o desenvolvemento dos nenos e nenas.

Táboa 3. Efectos dos estilos educativos.

ESTILO	AUTORITARIO	DEMOCRÁTICO	INDULXENTE	NEGLIXENTE
NENOS/AS	Escasa competencia social	Competencia social	Escasa competencia social	Baixa competencia social
	Agresividade e impulsividade	Autocontrol	Baixo control de impulsos e agresividade	Pobre autocontrol e heterocontrol
	Moral heterómana (evitación dos castigos)	Motivación, iniciativa		Baixa motivación
	Moral heterómana (evitación dos castigos)	Moral autónoma (empatía e conduta prosocial)	Escasa motivación e capacidade de esforzo	Escaso respecto a normas e persoas
	Baixa autoestima	Alta autoestima	Inmaturos	Baixa autoestima e inseguridade
	Menos alegres e espontáneos	Alegres e espontáneos	Alegres e vitais	Inestabilidade emocional
				Debilitade na propia identidade

Elaboración propia. Adaptado de Palacios e Rodrigo (1998).

O estilo autoritativo descrito por Baumrind (1967-1971), sería polo tanto o que produce, en termos xerais, os efectos máis positivos no desenvolvemento de competencias sociais, nos niveis de autoestima e benestar psicolóxico, actuando como un factor protector ante os problemas de conduta (Baumrind, 1991b). Co tempo estes nenos e nenas soen destacar, son os máis seguros de si mesmos e os que mostran maior autocontrol e competencia social. Son ademais os que adquiren maior autoestima e logran un mellor rendemento escolar que os nenos e nenas educados baixo outros estilos (Pelegrina, García e Casanova, 2002), mostran unha maior satisfacción vital, son menos conformistas ante a presión negativa do grupo de iguais e presentan menos problemas de conduta (Darling e Steinberg, 1993; Lamborn et al., 1991; Pelegrina et al., 2002).

Os nenos e nenas baixo un estilo educativo autoritativo, acostuman a ser interactivos e hábiles, independentes e cariñosos (Baumrind, 1991a, 1991b, 1996; Banham et al., 2000; Chao, 2001; Darling e Steinberg, 1993; Domínguez e Carton, 1997; García Linares, Pelegrina e Lendínez, 2002; Gfroerer, Kern e Curlette, 2004; Kaufmann et al., 2000; Lamborn et al., 1991; Mansager e Volk, 2004; Warash e Markstrom, 2001; Winsler et al., 2005).

Kritzas e Grobler (2005), atopan que as fillas e fillos de familias autoritativas, mostran unha maior capacidade de afrontar e superar eventos vitais adversos e estresantes, mantendo condutas adaptativas. Na mesma liña, Aunola, Stattin e Nurmi (2000), atopan que os adolescentes con pais ou nais autoritativos, fan un mellor uso de estratexias adaptativas. Ademais, diferentes

investigacións conclúen que o rendemento académico é mellor (Im-Bolter, Zadeh e Ling, 2013), e teñen menos problemas de conduta e de consumo de sustancias (Bahr e Hoffman, 2010; Becoña, Martínez, Culafat, Fernández-Hermida, Juan, Sumnall e Garbhelik, 2013).

Outras investigacións sen embargo, afirman que os fillos e fillas de familias indulxentes, mostran un mellor uso de estratexias de aprendizaxe e maior logro académico (Cerezo, Casanova, de la Torre e Carpio, 2011), e menos problemas de conduta e de consumo de sustancias (Calafat, García, Juan, Becoña e Fernández-Hermida, 2014; Gracia, Fuentes, García e Lila, 2012; Martínez, Fuentes, García e Madrid, 2013). Outras revisións en cambio, destacan unha abrumadora evidencia empírica a favor do estilo autoritativo en todo tipo de culturas (Sorkhabi, 2005; Steinberg, 2001), e en poboacións de risco (Steinberg et al., 2006).

Porén, os efectos dos estilos de crianza varían dunha cultura a outra, é por iso que non se pode afirmar que haxa unha universalmente mellor (Darling e Steinberg, 1993).



2.2 DIMENSIÓNS DOS ESTILOS EDUCATIVOS E PRÁCTICAS PARENTAIS

E PROBLEMAS EMOCIONAIS E CONDUTUAIS

O contexto familiar foi tradicionalmente analizado como unha das principais fontes de risco e protección no estudo de problemas infanto-xuvenís (Romero, Robles e Lorenzo, 2006). Sen embargo, a pesar de ser moitas as variables analizadas (Farrington, 2005), nas últimas décadas o interese céntrase na ampla constelación de condutas despregadas polas nais e polos pais nas súas interrelacións cos seus fillos e fillas, así como as actitudes que subxacen a ditas condutas e que no seu conxunto dan lugar a unha tipoloxía de educación familiar, é dicir, aos distintos estilos e prácticas educativas familiares (Darling e Steinberg, 1994).

As variables familiares que denotan aspectos negativos no funcionamento familiar, se relacionan cun peor desenvolvemento psicolóxico e emocional nos fillos e fillas, polo contrario, as variables familiares que representan un funcionamento familiar óptimo, se relacionan cun bo axuste psicolóxico (Cosgaya, Nolte, Martínez-Plambiega, Sanz, e Iraug, 2008; Manso, García-Baamonde, Alonso, e Barona, 2011).

En termos xerais, os factores de parentalidade asociados a características positivas nas crianzas e que non se teñen relacionado coa psicopatoloxía, son, o adecuado control e exixencias, con normas claras e coherentes, utilizando se non se cumpren, sancións coherentes e de forma consistente, pero a súa vez mostrando respecto e aceptación da independencia e individualidade do neno e da nena, con comunicación aberta e frecuente, razoando as normas impostas e negociándoas cando se crea adecuado, deixando certo grao de autonomía e procurando non sobreprotexer e interferir nas actividades e iniciativas do neno e da nena, ademais de claras demostracións de afecto e aceptación (Parker, 1984). Mestre, Samper, Tur e Diez (2001), destacan a importancia da dimensión afectiva nas relacións familiares, incluíndo avaliacións positivas, interese, apoio emocional e a coherencia na aplicación de normas. Sinalan ademais, que as relacións das nais e dos pais cos seus fillos e fillas deben ser adecuadas ao seu nivel de desenvolvemento.

Outras dimensións educativas como, o emprego do castigo (Gershoff, 2002), a consistencia na disciplina (Romero, Robles e Lorenzo, 2006) a implicación e supervisión (Dishion e McMahon, 1998), a implicación e afectividade da relación (Hill, 2002), e expectativas sobre as capacidades dos nenos e nenas (Englund, Luckner, Whaley Egeland, 2004; Feliciano, 2006, Neuenschwander, Vida, Garret e Eccles, 2007; Rutchick, Smyth e Dusek, 2009), foron amplamente investigadas como parte do marco explicativo no desenvolvemento socioemocional dos nenos e nenas.

Máis variables familiares, que se teñen amplamente asociadas con problemas emocionais e condutuais infanto-xuvenís serían, o apego inseguro (Ezpeleta, 2005; Roelofs, Meester, ter Huurne, Bamelis e Muris, 2006; Romero, Luengo, Gómez-Fraguela e Otero, 1998), a falta de afecto (Eisenberg et al., 2005; Ezpeleta, 2005; Samper, Aparici e Mestre, 2006), a falta de apoio parental (Eisenberg et al., 2005), o baixo control (Loukas, Zucker, Fitzgerald e Krull, 2003), o control parental ríxido e estrito (Galambos, Barrer e Almeida, 2003), a conflitividade (Villar Torres et al., 2003), a coerción e reaccións disciplinarias desmesuradas (Prinz, Onghena, Hellinckx, Grietens, Ghesquière e Colpin, 2004), altos niveis de ira e hostilidade (Eisenberg e Valiente, 2002), a falta de reforzo continxente positivo (McLaughlin e Harrison, 2006; Piffner e MacBurnet, 2006), ou condutas de sobreprotección e percepción negativa do coidado e a crianza por parte das nais e dos pais (Newcomb et al., 2007).

Os diferentes estudos levados a cabo ao longo das últimas décadas, demostran polo tanto a existencia de relación entre as prácticas e estilos educativos dos pais e das nais e o desenvolvemento dos seus fillos e fillas, tanto no que se refire á estimulación de condutas adaptativas como desadaptativas, facilitando ou debilitando o desenvolvemento harmónico e integral dos nenos e nenas.

Neste apartado, centrarémonos en analizar determinadas dimensións dos estilos e prácticas educativas, que un gran número de investigacións teñen asociado co desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais e que serían polo tanto estratexias de risco no desenvolvemento saudable dos nenos e nenas.

2.2.1 Castigos físicos

Unha das dimensións que máis se teñen asociado con problemas emocionais e condutuais, e que serían polo tanto estratexias de risco no desenvolvemento saudable das nenas e nenos é o uso de castigos físicos (Capaldi, Pears, Kerr e Owen 2007; Del Vecchio e O'Leary, 2008; Giles-Sims e Lockhart, 2005; Holden, 2002; Pichardo, Justicia e Fernández, 2009; Straus, 2008; Turner e Muller, 2004).

Estudos como o de Straus e Stewart (1999), sinalan que máis do 94% das nais e dos pais teñen usado nalgún momento algún método de castigo corporal e que o 75% de estudantes universitarios, recoñecen ter experimentado algún tipo de castigo corporal na infancia (Ateah e Parker, 2002).

A discusión sobre a idoneidade deste tipo de disciplina tense detallado amplamente en termos de fundamentos morais, relixiosos e políticos (Benjet e Kazdin, 2003; Gershoff, 2002; Greven, 1990; Straus, 1994). A intensidade do debate ilústrase polo feito de que para algúns, o castigo corporal é un imperativo moral para os pais e para as nais, ademais dun aspecto necesario na obriga de disciplinar aos nenos e nenas, para outros, en cambio, o uso do castigo corporal é un acto de agresión que debería ser prohibido por lei. De feito, varios países consideran ilegal o castigo corporal como unha medida de disciplinar aos nenos e as nenas (Benjet e Kazdin, 2003; Gershoff, 2002).

Existe unha literatura empírica bastante extensa sobre a asociación entre castigo corporal e o axuste nas nenas e nenos. Nunha das revisións máis amplas ata o momento, Gershoff (2002), proporciónase unha metaanálise de 88 estudos que investigan a asociación entre castigo corporal e o axuste das nenas e nenos. Os resultados proporcionan unha imaxe bastante negativa sobre os efectos do castigo físico. O único efecto positivo é o cumprimento inmediato aos mandatos das nais e dos pais. En contraste, documéntase unha serie de efectos negativos. Por exemplo, o uso do castigo corporal, mostra unha asociación positiva coa agresión e o comportamento antisocial. O castigo corporal, é ademais negativamente correlacionado coa interiorización das normas parentais e a calidade das relación pai/nai-fillo/filla. Ademais desta relación, esta metaanálise documenta unha asociación entre a experiencia de castigo corporal na infancia e problemas no axuste de adultos, incluíndo a agresión, comportamento antisocial, o abuso do cónxuxe e / ou infantil e saúde mental pobre.

Un aspecto menos estudado dos castigos corporais son os seus potenciais efectos sobre o autoconcepto dos nenos e nenas. É posible que, aínda que os castigos corporais leves non levan ao incremento de problemas de conduta ou agresión, podan ter un impacto negativo sobre o desenvolvemento do autoconcepto, ou levar a sinais de sufrimento emocional, que se reflicten en problemas na autoestima. En apoio a esta posibilidade, varias investigacións atopan que o uso do castigo corporal se relaciona positivamente coas medidas de problemas emocionais en nenas e nenos (Eamon, 2001), e negativamente coas de autoestima (Bryan e Freed, 1982; Litvosky e Dusek, 1985). Aínda que as prácticas parentais disfuncionais son máis consistentemente relacionadas con comportamentos externalizantes, tales como problemas de conduta e delincuencia, existen tamén evidencias que indican que as prácticas educativas gardan relación con problemas de tipo internalizante. Porén, os efectos negativos sobre o autoconcepto dos nenos e nenas e o seu desenvolvemento emocional, non sempre foron atopados (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo e Coll, 2001; Growe, 1980; Nielsen e Metha, 1994; Peterson, Southworth e Peters, 1983), e de novo, os resultados inconsistentes poden ser debidos a variacións no axuste do castigo corporal utilizado nas investigacións.

É tamén probable que existan moderadores para os efectos prexudiciais do castigo físico (Benjet e Kazdin, 2003), tales como o contexto máis amplo da familia en que ocorre o castigo corporal. É dicir, as nais e os pais que usan maiores taxas de castigo corporal, tamén pode ser máis probable que teñan actitudes autoritarias. Como resultado, algúns efectos negativos documentados para o castigo corporal, poden ser debidos ao clima de familia autoritaria en que moitas veces é incorporado. Nesta liña, Simons, Johnson e Conger (1994), atopan que o nivel de implicación dos pais se das nais, modera o impacto negativo do castigo sobre o axuste dos nenos e nenas, o que indica que a forma de interacción e o clima emocional do fogar, pode ter un “efecto tapón” sobre a asociación entre castigo corporal e a aparición de problemas de conduta.

Outro potencial moderador da asociación entre castigo corporal e adaptación dos nenos e nenas é a etnia (Baumrind, 1997; McLeod, Kruttschnitt e Domfeld, 1994; Molnar, Buka, Brennan Holton, e Earls, 2003; Straus e Stewart, 1999), xa que o contexto cultural no que se dan as prácticas parentais, inflúe na forma na que as nenas e nenos perciben ditas prácticas (Dietz, 2000). Os resultados destas investigacións (Burchinal, Skinner e Reznick, 2010; Gershoff, Grogan-Kaylor, Lansford, Chang, Zeli e Deater-Deckard, 2010; Giles-Sims e Lockhart, 2005), mostran que unha parte das prácticas disciplinarias varían en función de factores sociodemográficos como a etnia, a clase social e o xénero (Burchinal, Skinner e Reznick, 2010; Giles-Sims e Lockhart, 2005), e que as consecuencias negativas a nivel emocional e condutual derivadas das prácticas disciplinarias, se caracterizan por unha maior frecuencia no uso do castigo físico (Gershoff, Grogan-Kaylor, Lansford, 2010; Olson, Tardif, Miller, Felt, Grabell, 2011). En apoio a esta posibilidade, autores como Stormshak, Bierman, McMahon, e Lengua (2000), descubren que a disciplina física é asociada á agresión, só en nenas e nenos brancos e non en crianzas afro-americanas (Stormshak et al., 2000).

Outro moderador da relación entre castigo físico e adaptación dos nenos e nenas, é o temperamento, xa que as prácticas parentais poden ter diferentes efectos sobre as crianzas, dependendo do temperamento (Bates, Pettit, Dodge, e Ridge, 1998; Cornell e Frick, 2007; Edens, Skopp e Cahill, 2008; Howard et al., 2012; López-Romero, Romero e Gómez-Fraguela, 2012). Máis especificamente, Colder, Lochman e Wells (1997), engaden que os nenos e nenas hiperactivos e impulsivos, son particularmente vulnerables aos efectos da paternidade e maternidade dura e cando están expostos a este tipo de disciplinas, teñen un risco elevado de mostrar agresividade. Esta investigación é consistente con outras que suxiren que algúns tipos de temperamento, poden ser especialmente sensibles á utilización de castigos corporais (Aucoin, Frick e Bodin, 2006; Colder, Lochman e Wells, 1997, Kimonis et al., 2006).

Por outra banda, outras investigacións como as de Aucoin et al., (2006), mediante o “Alabama Parenting Questionnaire” (APQ), atopan unha relación directa entre castigo corporal e problemas emocionais e condutuais, nunha mostra de 98 nenos e nenas, cunha media de idade de 12 anos. Esta asociación ademais é máis forte, en aquelas nenas e nenos que experimentan niveis altos de castigo corporal (a diferenza dos que reciben castigos corporais leves), para os nenos e nenas impulsivos e para os que non experimentan un clima cálido e de apoio familiar.

En España Pichardo et al., (2009), sinalan que os nenos e nenas con idades comprendidas entre 3 e 5 anos, cuxos pais e nais utilizan con máis frecuencia o castigo físico para controlar a súa conduta, teñen máis problemas de adaptación social.

2.2.2 Disciplina inconsistente

Outra das dimensións amplamente estudadas en relación con problemas externalizantes e internalizantes, é a disciplina inconsistente (Luengo, Romero, Gómez-Fraguela, Guerra e Lence 1999; Romero et al., 2006).

Esta estratexia educativa prodúcese como resultado dunha “inconsistencia intraparental”, ou o que é o mesmo, cando as nais e os pais non manteñen unha mesma pauta educativa nas distintas situacións, ou cando non existe acordo entre os proxenitores, provocando o que se coñece como “inconsistencia interparental”. No primeiro caso, as nais e pais tenden a castigar condutas apropiadas e a reforzar condutas desadaptativas, acostuman a non realizar un seguimento das accións dos nenos e nenas e cando o fan, réalizano dun xeito incoherente, tenden a ceder facilmente ante as presións e a cambiar de modo impredecible, tanto as súas expectativas educativas como as súas reaccións. O segundo tipo de disciplina inconsistente, caracterízase pola inexistencia de acordo entre o pai e a nai sobre as normas ou o seguimento dos castigos, así como sobre outros aspectos e decisións que repercuten na educación dos nenos e nenas.

O uso inconsistente da disciplina, xunto coa incapacidade para manexar estratexias de reforzo positivo e o uso excesivo de castigos corporais, son asociados a problemas de comportamento infantil nun gran número de estudos (Bierman e Smoot, 1991; Frick, Lahey, Loeber, Stourtharner-Loeber, Chirst e Harson, 1992; Patterson, Dishion e Bank, 1984; Strassberg, Dodge, Pettit e Bates, 1994; Wells e Rankin, 1988).

2.2.3 Baixa implicación e supervisión

Outra das dimensións que se teñen asociado a problemas na infancia e na adolescencia e a baixa implicación e supervisión (Iglesias e Romero, 2009; Van Zundert, Van der Vorst, Vermulst e Engels, 2006).

Os pais e nais que seguen este patrón, son aqueles que nin se interesan nin se preocupan, nin fan un seguimento das nenas e nenos, de modo que descoñecen dende as actividades que realizan, ata quen son as súas compañías e aínda que si as coñezan, séntense incapaces de controlalos.

Nesta liña, Frick, Christian, Wootton (1999), realizan unha investigación cuxos resultados indican que a implicación das nais e dos pais nas actividades das súas fillas e fillos é o máis forte predictor de problemas de conduta na franxa de poboación de adolescentes, mentres que o castigo corporal, está máis fortemente asociado con problemas de conduta no grupo de mediana idade.

Por outra banda, Loeber e Stouthamer-Loeber (1986), conducen unha metaanálise de máis de 300 estudos, que asocia as prácticas educativas ao comportamento agresivo e antisocial en nenos, nenas e adolescentes. Atopan que as asociacións máis fortes e consistentes co comportamento antisocial, son as medidas de control parental e supervisión e as medidas de apoio das nais e dos pais nas actividades dos nenos e nenas. A importancia destas dúas dimensións da parentalidade foron apoiadas en varios estudos publicados posteriormente (Dishion, Patterson, Stoolmiller e Skinner, 1991; Frick et al., 1992; Laub e Sampson, 1988).



CAPÍTULO III

Trastornos e problemas do desenvolvimento



3.1 TRAXECTORIA DO DESENVOLVEMENTO

O campo do desenvolvemento humano, céntrase no estudo científico dos procesos sistemáticos de cambio e estabilidade das persoas. Este proceso, que dura toda a vida, é coñecido como desenvolvemento do ciclo vital.

A primeira infancia constitúe unha etapa fundamental, onde se establecen as bases do desenvolvemento integral en todas as súas dimensións. Trátase dunha etapa sensible, máis que crítica, posto que certos aspectos do desenvolvemento mostran certa plasticidade. A contorna máis próxima, a familia, e máis concretamente as nais e os pais, son os responsables de establecer pautas de crianza positivas con fin de brindar un equilibrio físico, emocional e social.

As investigacións do desenvolvemento consideran os procesos universais polos que pasan todos os seres humanos, aínda que tamén teñen en conta as diferenzas individuais (Papalia, Feldman e Martorell, 2012). Algunhas das influencias proceden fundamentalmente da herdanza xenética, e outras do ambiente e o contexto. Por outra banda, moitos cambios característicos da infancia vincúlanse coa maduración do organismo e do cerebro. Dende o momento da concepción, os seres humanos emprendemos un proceso de cambio que continúa durante toda a vida. O crecemento do corpo e do cerebro, as capacidades sensorias, as habilidades motoras e a saúde, forman parte do desenvolvemento físico-biolóxico. A aprendizaxe, a atención, a memoria, a linguaxe, os pensamentos, o razoamento e a creatividade, conforman o desenvolvemento cognoscitivo. As relacións sociais e as emocións, son aspectos do desenvolvemento psicosocial. Aínda que son tres ámbitos intimamente relacionados, neste punto centrámonos no desenvolvemento deste último aspecto.

As nenas e nenos comparten patróns comúns, sen embargo, xa dende o inicio cada un conta cunha personalidade distinta. O modo característico de sentir, pensar e actuar, resultado de influencias xenéticas e ambientais, inflúe en como se adaptan e interactúan. Dende a infancia, o desenvolvemento da personalidade entrelázase coas relacións sociais, combinación que se coñece como desenvolvemento psicosocial (Papalia et al., 2012).

Na táboa 4, podemos observar os aspectos máis destacados do desenvolvemento psicosocial durante os tres primeiros anos.

Táboa 4. Desenvolvemento Psicosocial de 0 a 36 meses.

IDADES (En meses)	CARACTERÍSTICAS
0-3	<ul style="list-style-type: none">Os nenos e nenas están abertos á estimulación.Empezan a mostrar interese e curiosidade.
3-6	<ul style="list-style-type: none">Período de espertar social e primeiros intercambios recíprocos entre o bebé e o coidador ou coidadora.Poden anticipar o que está a punto de suceder e experimentan decepción cando non sucede.Sorrín con frecuencia.
6-9	<ul style="list-style-type: none">Participan en xogos sociais e tratan de obter respostas das persoas.Falan e tocan a outros bebés para facer que respondan.Expresan emocións máis diferenciadas tales como alegría, temor, anoxo ou sorpresa.
9-12	<ul style="list-style-type: none">Relaciónanse máis estreitamente co seu coidador ou coidadora principal.Senten temor ante os descoñecidos e actúan timidamente ante situacións novas.Comunican as súas emocións con maior claridade e mostran estados de ánimo, ambivalencia e matices de sentimento.
12-18m	<ul style="list-style-type: none">Exploran o medio ambiente para o cal se apoian nas persoas ás que están máis apegadas.A medida que dominan o medio ambiente adquiren máis confianza e se mostran máis entusiastas por afirmarse.
18-36	<ul style="list-style-type: none">En ocasións mostran ansiedade porque se dan conta do moito que os están separando dos seus coidadores ou coidadoras.Elaboran a súa propia conciencia das súas limitacións mediante a fantasía, o xogo e a identificación cos adultos.

Elaboración propia. Adaptado de Papalia, Feldman e Martorell (2012).

Os nenos e nenas precisan relacionarse para avanzar no seu propio coñecemento, para desenvolver destrezas e habilidades sociais que lle permitan establecer relacións satisfactorias e construtivas e para comprender o funcionamento da sociedade, a necesidade de normas e a posibilidade de modificalas, adoptando actitudes de respecto cara aos demais, de participación, de diálogo e colaboración. O desenvolvemento psicosocial irase conformando a partir das relacións que estableza co contexto físico e social no que vive. Un ambiente social rico repercutirá na maneira de ser, de sentir, de pensar e de relacionarse.

O desenvolvemento socio-afectivo está intimamente relacionado entre si, de maneira que o desenvolvemento afectivo vaise construíndo a partir das relacións co contexto físico e social e ao mesmo tempo, estas relacións, están influídas polas características afectivas e emocionais

das nenas e nenos. Diferentes investigacións constatan a repercusión que este ámbito ten no desenvolvemento global da persoa.

Para alcanzar un desenvolvemento axeitado, un punto de partida debe ir encamiñado a cubrir as necesidades da infancia: as necesidades de carácter físico-biolóxico, necesidades cognitivas e necesidades emocionais e sociais (López, 2008). Son necesidades universais e independentes do contexto social no que vivan os nenos e nenas. Dado que a vida afectiva é o motor e especialmente durante os primeiros anos, o desenvolvemento e satisfacción axeitada das súas necesidades afectivas básicas é imprescindible para asegurar o desenvolvemento posterior de toda a súa personalidade

O papel da familia é esencial no proceso do desenvolvemento socio-afectivo, posto que é a que vai a proporcionar ás nenas e nenos información sobre si mesmo, ademais de ser a canle para o establecemento das relacións. A través das interaccións entre a nena ou o neno e as persoas que o rodean máis directamente, vanse creando e fortalecendo as bases emocionais e sociais que caracterizarán á persoa ao longo da súa vida. Dependendo de como sexan estas interaccións, van construíndo a súa propia imaxe física e mental, sentíndose capaces ou incapaces, seguros e dispostos para enfrontar retos que lles vaian xurdindo, abandonando ao primeiro fracaso ou persistindo na tarefa. Van construíndo o seu autoconcepto e autoestima, labrando a confianza en si mesmos e recoñecendo as súas emocións. Todo isto debe ir enmarcado nun ambiente de seguridade, confianza e comprensión para que poidan expresar sentimentos e emocións.

As nenas e nenos precisan avanzar no coñecemento de si mesmo para diferenciarse dos outros e gañar autonomía. Para que este avance sexa posible, é preciso, en primeiro lugar, que vaia formando o seu autoconcepto: recoñecerse, percatarse de que conta cunhas características comúns a todas as persoas pero ao mesmo tempo peculiaridades en si mesmo, que ten unhas limitacións e unhas posibilidades. Todo isto dalle seguridade. En segundo lugar, é necesario ademais que vaia gañando autonomía e autoestima, ao recoñecerse como persoa diferente, aceptada e capaz de facer cousas por si mesmo. Por último, é necesario que se desenvolva emocionalmente equilibrado e competente, pois é a base para sentirse a gusto consigo mesmo e desenvolver a capacidade de empatía, favorecendo a competencia social.

Neste senso, o establecemento duns vínculos afectivos debe ser considerado unha necesidade tan básica como a alimentación, e se expresa en sentimentos positivos asociados de forma estable a determinadas persoas. Estes vínculos aparecen nos primeiros momentos da vida, de forma que as primeiras experiencias afectivas, as primeiras separacións da figura de apego, as primeiras

relacións cos seus iguais, van a ser experiencias fundamentais que van a marcar outras relacións afectivas posteriores, outras separacións e unhas relacións sociais adecuadas.

O desenvolvemento emocional é un proceso ordenado que desprega unha serie de emocións complexas a partir doutras máis simples. Pouco despois do nacemento, os bebés mostran signos de satisfacción, interese e afección (Papalia et al., 2012). Estes signos son respostas reflexas difusas á estimulación sensorial e procesos internos. Durante os seguintes 6 meses, comeza a xurdir as emocións básicas ou primarias relacionadas coa maduración neurolóxica. As emocións son reaccións subxectivas ante diversas experiencias que se asocian con cambios fisiolóxicos e condutuais. O patrón característico de reaccións emocionais, comeza a plasmarse durante os primeiros momentos e co tempo, as nenas e nenos van tomando conciencia das súas propias emocións e das causas que as provocan, establecendo relacións sobre o por qué das diferentes emocións neles mesmos e nos demais. Comeza a recoñecer na expresión facial diferentes emocións e a establecer accións ao redor do que observan na expresión dos demais (Izard, 1994).

As emocións autoconscientes, aparecen unha vez que aparece a conciencia de si mesmos e que pode xurdir entre os 15 e 24 meses. Aproximadamente aos tres anos, unha vez que teñen adquirido a conciencia de si mesmos, así como a interiorización das regras, estándares e metas aceptadas pola súa contorna, é cando adquiren a habilidade para avaliar os seus pensamentos, planes, desexos e a súa conduta en relación co que se considera socialmente aceptado (Papalia et al., 2012). É neste momento cando aparecen as emocións autoevaluativas (Papalia et al., 2012), que dependen tanto da conciencia de si mesmos, como do coñecemento das normas de conduta socialmente aceptadas.

Durante a infancia, o desenvolvemento da autorregulación emocional, caracterízase pola transición dunha regulación externa, dirixida fundamentalmente polo pais e polas nais ou polas características do contexto, a unha regulación interna, caracterizada por unha maior autonomía e independencia, na que o neno ou a nena interioriza e asume os mecanismos de control. Neste senso, o cambio é un proceso activo, onde resulta moi importante a propensión innata do organismo a converterse en autónomo con respecto aos seus diferentes ambientes (Grolnick, Kurowski e McMenemy, 1999). En canto as causas que producen o desenvolvemento da autorregulación, os psicólogos do desenvolvemento identifican dous tipos de factores: endóxenos e exóxenos. Nos factores de orixe endóxeno, a maduración do cerebro, especialmente as redes atencionais, xogan un papel crucial. Con respecto aos factores exóxenos, destácase o papel fundamental dos pais e das nais como guías do proceso de desenvolvemento da autorregulación emocional. Por esta razón, os obxectivos que se propón a nena ou o neno ao redor dos outros

e cara si mesmo, presenta un cambio con relación ao modo previo de abordalos. O modo no que poñen de manifesto distintos tipos de emocións, varía sustancialmente dependendo do repertorio previo e do tipo de situación á que se ven evocados. Isto leva a que se produzan logros importante a nivel da comprensión, regulación emocional e resposta empática (López, Etxebarria, Fuentes e Ortiz, 1999).

A comprensión das emocións comeza a desenvolverse dende idades moi temperás, comezando a axustar as súas reaccións para adecualas ás diversas situacións ás que se enfrontan e aos seus propios desexos de alcanzar unhas metas concretas. Un avance importante prodúcese cando o neno ou a nena comeza a considerar os desexos do outro. Sen embargo, as emocións non se explican pola relación entre o desexo e a situación obxectiva, senón pola relación entre o desexo e a interpretación que o neno ou a nena fan da mesma. As características individuais de personalidade, a experiencia previa e as características do contexto, establecen un patrón diferencial, tanto para a análise ao redor das diferentes situacións que o neno ou a nena viven, como para determinar que tan complexa emocionalmente pode ser unha situación. É por iso, que as perspectivas emocionais e o nivel comprensivo que establezan, vincúlanse ao contexto no que se encontran inmersos e as reaccións parentais. O que creen e esperan vincúlase aos factores contextuais e a súa constitución persoal (Gnepp e Chilamkurti, 1988).

As nenas e nenos na etapa infantil, na súa maioría, non teñen desenvolta a capacidade para entender que as persoas poden manexar a súa expresión emocional en función da situación (Bussey, 1992). Co paso do tempo, comezan a entender que a expresión pode ser controlada, esta comprensión é fundamental para lograr manexar as relacións estables con alta carga afectiva (Brown e Dunn, 1996). As situacións vividas polos nenos e nenas posibilitan o desenvolvemento de competencias que lles permitan regular as emocións. Deste modo, a medida que vai madurando, vai adquirindo a capacidade para facer fronte ás exixencias sociais, o que está vinculado non unicamente á capacidade de imitar manifestacións condutuais e emocionais, senón tamén á posibilidade de establecer novas asociacións cognitivas.

Dende a perspectiva do procesamento da información, as emocións ubícanse como un elemento esencial que indica o funcionamento requirido para lograr accións adaptativas ao contexto. Ao avaliar as emocións en relación co contexto, os nenos e nenas alcanzan niveis de madurez e introspección que lles permiten determinar que tipo de reacción deben ter con outras persoas e as consecuencias das mesmas. É aquí onde se observa o que é a regulación emocional (Eisenberg, Valiente, Morris, Fabes, Cumberland e Reiser, 2003; Harris, 1989; Valiente, Eisenberg, Fabes, Shepard, Cumberland e Losoya, 2004).

As estratexias para alcanzar a autorregulación emocional son variadas, pero pouco a pouco o neno ou a nena van aprendendo que estratexias son eficaces e cales non en función dos seus obxectivos. A flexibilidade no manexo das mesmas, así como o desenvolvemento de niveis de interiorización, reflicten a necesidade do proceso de regulación emocional para alcanzar determinadas condutas adaptativas e de axuste socioemocional (Dennis, 2006). Tamén a medida que as crianzas alcanzan metas evolutivas, o proceso empático vai tendo posibilidades de actuación social. A empatía é un compoñente emocional que unicamente se alcanza cando se logran tres obxectivos previos: a propia comprensión emocional, a comprensión emocional dos demais e a capacidade de regular as propias emocións. Estes tres elementos van dirixidos a situacións sociais que permitirán ao neno ou a nena, analizar o alcance de metas, poñer en evidencia accións afectivas e entender o porque do sentir emocións diversas (Sroufe, 2000).

As experiencias emocionais son a base que determina o modo en que o neno ou a nena avalía as diferentes situacións. En función da calidade e cantidade desas experiencias, será a súa capacidade para entender as diversas reaccións e comprender o por qué das mesmas, en relación consigo mesmo e posteriormente, en relación cos demais. Nas últimas décadas diferentes investigadores (Cicchetti, Ganiban e Barnett, 1991; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig e Pinuelas, 1994; Kopp, 1989), consideran a regulación emocional unha das tarefas máis relevantes do desenvolvemento, por ser predictoras de axuste a longo prazo (Buckley, Storino e Saarni, 2003), posto que facilitan a conformación das relacións (Dodge e Garber, 1991; Saarni 1999). As expresións emocionais, poden afectar ao establecemento e mantemento das relacións interpersoais e a súa vez o ambiente social, pode influír na decisión de regular ou desprezar as emocións (Campos e Barrett, 1984). Deste modo, a habilidade para modular as emocións é decisiva na interacción, dado que contribúe á función comunicativa, recollendo información sobre os pensamentos e intencións das persoas e coordinando os encontros sociais (López, Salovey, Cote e Beers, 2005).

A mellora do benestar durante os primeiros anos ten unha ampla gama de impactos en todo o ciclo vital, incluíndo a prevención dos trastornos emocionais e condutuais. É por iso que o desenvolvemento óptimo na infancia resulta un requisito indispensable para que as nenas e nenos se desenvolvan saudablemente a nivel social, cognoscitivo e emocional.

3.2 TRASTORNOS E PROBLEMAS NA ETAPA INFANTIL

Nas últimas décadas, un gran número de clínicos e investigadores interesados no estudo dos trastornos psicolóxicos na infancia e na adolescencia, teñen consolidado o modelo da psicopatoloxía evolutiva ou do desenvolvemento (Cicchetti e Rogosch, 2002). Dende esta perspectiva da psicopatoloxía, tanto a conduta normal como a que non, enténdese como variacións dentro dun continuo de peculiaridades ou características e non como fenómenos dicotómicos. Achenbach (1990), por exemplo, apunta que as condutas desviadas, que normalmente son motivo de busca de axuda profesional, non son máis que meras variacións cuantitativas das características que poden ser normais en certos períodos do desenvolvemento.

A psicopatoloxía evolutiva foi descrita por Stroufe e Rutter (1984), como “o estudo das orixes e o curso dos patróns individuais de desadaptación condutual, calquera que sexa o comezo, as causas ou transformacións da súa manifestación na conduta, e calquera que sexa o curso do patrón evolutivo”. O obxectivo da psicopatoloxía evolutiva, consiste en dilucidar que procesos do desenvolvemento subxacen a todos os ámbitos do funcionamento e, en particular, como se produce a complexa integración dos sistemas biolóxicos, psicolóxicos e sociais da persoa, para explicar tanto a conduta adaptada como a desadaptada.

Dende a psicopatoloxía do desenvolvemento, entendida como “o estudo e predición das condutas e procesos non adaptativos no tempo” (Lewis, 2000), é dende onde mellor se pode facilitar avances para entender, tratar e previr os trastornos mentais (Sameroff, 2000). A combinación destes dous termos, psicopatoloxía e desenvolvemento, indican que existe unha relación bidireccional. Dende esta perspectiva, recoñécese que calquera resultado, xa sexa de adaptación ou inadaptación, rara vez é consecuencia dun só factor, senón de múltiples factores que interactúan entre si. A maior parte das alteracións psicolóxicas, están asociadas a múltiples factores de risco, cuxa acumulación aumenta a probabilidade dalgún tipo de alteración. Estas variables poden ser de índoles moi distintas. Perris (1994), cita como factores de risco, os de tipo biolóxico, psicolóxico e social, que actuando de forma conxunta, provocan maior ou menor capacidade para afrontar acontecementos traumáticos, e polo tanto, xeran unha determinada probabilidade dun trastorno.

O concepto de trastorno, entendido como unha alteración ou desequilibrio que se acompaña de malestar, ou que interfere no funcionamento da persoa e a súa contorna, debe entenderse nos nenos e nenas de 2 a 3 anos, dende unha perspectiva evolutiva, tendo en conta en gran medida a idade das crianzas.

A medida que as nenas e nenos crecen, realizan aprendizaxes cada vez máis complexos que irán conformando e modificando progresivamente o seu sistema cognitivo, condutual e afectivo, producíndose unha relación funcional entre o cambio condutual e a idade cronolóxica. Pero en ocasións este tipo de condutas esténdense máis alá do que se considera normal evolutivamente, aumentando a súa frecuencia e gravidade e converténdose nun problema que pode afectar a todos os ámbitos da vida diaria do neno ou da nena (Chacko, Wakschlag, Hill, Danis e Andrews, 2009; Dodge e Pettit, 2003; Waschbusch, Porter, Carrey, Kazmi, Roach e D'amico, 2004).

Actualmente, existen suficientes evidencias que reflicten a existencia da relación e continuidade entre os trastornos mentais infanto-xuvenís e os da vida adulta, que lonxe de desaparecer ou diminuír, chegan a constituír verdadeiras alteracións de tipo antisocial (Bilancia e Rescorla, 2010; Link e Angold, 2006; Nock, Kazdin, Hiripi e Kessler, 2007). É por iso que o diagnóstico precoz e a análise de factores relacionados con estes trastornos, resulte a medida preventiva por excelencia, posto que a identificación temperá, permite previr e reducir a aparición de trastornos que posteriormente podan afectar á aprendizaxe ou xerar unha discapacidade a longo prazo, debido a que existe un alto grao de continuidade entre a psicopatoloxía infanto-xuvenil e a adulta (Achenbach e Rescorla, 2000; Martinez, 2009; Pihlakoski, Sourander, Aromaa, Rautava, Helenius e Sillanpaa, 2006). A prevención dos trastornos emocionais e condutuais na infancia e na adolescencia, pode previr unha proporción de trastornos mentais na etapa adulta.

Porén, as investigacións sobre problemas emocionais e condutuais na primeira infancia, “atópanse trinta anos atrasadas en relación coas investigacións da psicopatoloxía na idade escolar e adolescente” (Angold e Egger, 2004). Existen moitas limitacións na conceptualización, definición, medición e estudo deste tipo de problemas en nenas e nenos de 2 a 3 anos. Isto pode ser causado, entre outras razóns, pola crenza cultural e historicamente arraigada de que os nenos e nenas nestas idades non teñen dificultades e problemas de saúde mental (Lecannelier, 2006; Lecannelier, Hoffmann e Ascanio, 2008). En segundo lugar, pola confusión entre a identificación de condutas problemáticas, pero propias da maduración dunha nena ou neno de 2 a 3 anos, coa existencia dun trastorno claramente identificable (Wakschlag, Briggs-Goman, Carter, Hill, Danis, Keenan, e McCarthy 2007). En terceiro lugar, pola inexistencia dun consenso sobre os mellores criterios e sistemas taxonómicos para clasificar os problemas de saúde mental en crianzas destas idades (Egger e Angold, 2006; Postert, Averbek-Holocher, Beyer, Muller e Furniss, 2009). Outras razóns son, a falta de investigacións sobre trastornos psicopatolóxicos neste tramo do período evolutivo e as limitacións na conceptualización e medición, a falta de estudos sobre factores de risco asociados (Egger e Angold, 2006), e ao escaso número de artigos a nivel mundial, que indiquen a prevalencia, distribución e evolución de problemas en saúde

mental (Briegel, Schneider, e Schwab, 2006; Skovgaard, Houmann, Christiansen, Landorph, Jorgensen e Olsen, 2007; Skovgaard, Houmann, Landorph, e Christiansen, 2004).

A actuación no ámbito da saúde mental en nenos e nenas de 2 a 3 anos, é necesaria e de gran importancia para conseguir un desenvolvemento saudable. Ademais, existe un importante número de casos de nenas e nenos con problemas que, pese a non cumprir cos criterios diagnósticos dun trastorno mental, son fonte de sufrimento. Esta carencia de diagnóstico e tratamento condiciona seriamente o seu futuro. É por iso que a promoción da saúde e identificación temperá, pode previr unha proporción de trastornos mentais na etapa adulta. Neste contexto, o recoñecemento do papel da saúde mental na infancia, constitúe o eixe primordial para a maioría dos países do mundo, destacando a súa relevancia na maior parte dos programas de saúde mundial. Neste eido, en outubro de 2013, a Organización Mundial da Saúde (OMS), celebrou o día mundial da saúde mental, cunha orientación especial dirixida á saúde mental de nenas, nenos e adolescentes. Un dos obxectivos fundamentais, foi o de concentrar a atención na identificación, tratamento e prevención dos trastornos emocionais e da conduta que presentan os menores de 18 anos. Para a OMS, existen tres áreas principais con respecto á saúde mental infantil. A primeira, correspóndese cos trastornos depresivos, que cursan tanto na infancia como na adolescencia e que se atopan asociados a un importante desaxuste social, relacionándose de forma directa coa segunda área prioritaria destacada pola OMS, o risco suicida, sendo esta a terceira causa de morte de adolescentes no mundo. Por último, o terceiro aspecto a destacar correspóndese cos trastornos condutuais, cuxo inicio se dan na infancia e tenden a persistir na idade adulta de diferentes formas: abuso de drogas, delincuencia xuvenil, conduta antisocial, problemas de relación e unha deteriorada saúde física.

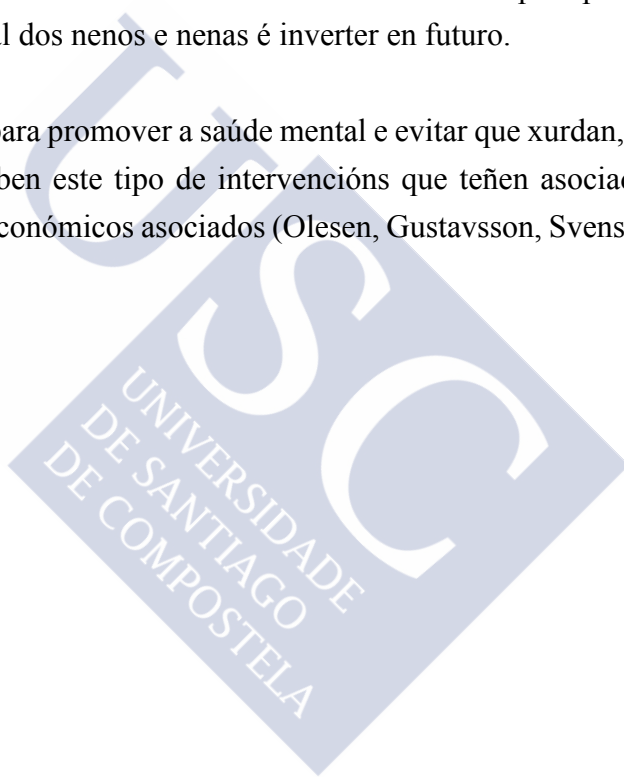
Unha das liñas de investigación actual, no estudo de problemas emocionais e condutuais na etapa infantil, está a aplicar dous conceptos fundamentais da psicopatoloxía do desenvolvemento. En primeiro lugar, o concepto de equifinidade, que suxire que un mesmo resultado pode ser provocado por diferentes procesos causais (Cicchetti e Rogosch, 1996), e en segundo lugar, a importancia de vincular eses procesos causais para poder comprender cando e como o desenvolvemento normal pode ser interrompido e levar a resultados desadaptativos (Frick e Morris, 2004).

A detección de factores de risco no desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais na etapa infantil, implicaría polo tanto o estudo dende unha etoloxía cunha tripe vertente, por un lado, características xenéticas ou biolóxicas, por outro, variables relacionadas cos estilos e prácticas parentais e por último, vincular e estudar a interacción entre estas variables e ver como poden dar lugar a unha mala ou boa adaptación. Identificar as dimensións da crianza máis

significativas no desenvolvemento de problemas nos nenos e nenas en idades temperás, debido á súa vulnerabilidade temperamental, é sen dúbida unha tarefa necesaria. Con este fin autores como Robinson et al., (2005), estudaron como a calidade da crianza que experimenta un neno ou unha nena, interactúa co seu temperamento, aumentando ou diminuindo o risco de presentar problemas emocionais e condutuais.

A solución dos problemas de saúde mental constitúe unha tarefa relevante, non só para os profesionais da saúde, senón tamén para a sociedade, xa que o impacto dunha saúde mental deteriorada non ten unicamente efectos sobre a persoa afectada, senón tamén para a súa contorna, dende o máis próximo, a familia, ata o máis macro, a sociedade. Por este motivo, a abordaxe temperá na poboación infantil constitúe o eixe fundamental para previr patoloxías futuras. Inverter na saúde mental dos nenos e nenas é inverter en futuro.

Existen solucións eficaces para promover a saúde mental e evitar que xurdan, sen embargo, a maioría das persoas non reciben este tipo de intervencións que teñen asociados un amplo conxunto de impactos e custes económicos asociados (Olesen, Gustavsson, Svensson, Wittchen e Jönsson, 2012).



3.3 PREVALENCIA DE PROBLEMAS EMOCIONAIS E CONDUTUAIS NA ETAPA INFANTIL

Ata hai pouco tempo, negábase que os nenos e nenas de 2 a 3 anos sufriran problemas emocionais e condutuais, ou minimizábase a súa importancia. Sen embargo, contrariamente á crenza popular, os problemas de saúde mental son comúns na infancia e na adolescencia (Martínez, 2009).

Recentemente, na metaanálise realizada por Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye e Rohde (2015), onde inclúen 41 estudos realizados en 27 países, suxírese que os trastornos mentais afectan a un número significativo de nenas, nenos e adolescentes de todo o mundo. Neste estudo realizado entre 1985 e 2012, a prevalencia estímase nunha porcentaxe do 13,4%. Máis concretamente na táboa 5 que se presenta a continuación, reflíctense os resultados acadados nesta investigación.

Táboa 5. Epidemioloxía: algúns datos.

	Porcentaxe	Rango
Trastornos de ansiedad	6,5%	4,7%-9,1%,
Trastornos depresivos	2,6%	1,7%-2,9%,
Trastornos de conduta	5,7%	4,0%-8,1%.
TDH	3,4%	2,6%-4,5%

Elaboración propia. Adaptado de Polansky, Salum, Sugaya, Caye e Rohde (2015).

A nivel estatal, sinálase que unha quinta parte dos adolescentes menores de 18 anos, padece algún problema do desenvolvemento emocional ou condutual e que un de cada oito, sofre na actualidade un trastorno mental (Fundación Alicia Koplowitz, 2014).

Dado que a maioría dos trastornos mentais xorden antes da idade adulta, isto da lugar a unha serie de resultados que poden ser extensibles ao longo do ciclo vital tales como, peores resultados educativos, taxas máis altas de autolesións e suicidios, comportamentos de risco para a saúde, enfermidade física, morte prematura ou conduta antisocial (Campion et al., 2012). Por outra banda, o custe económico anual asociado aos impactos dos trastornos mentais é de 523.2 billóns de euros nos 30 países europeos (Olesen et al., 2011). A literatura tamén mostra que nenos e nenas con depresión comórbida e trastornos de conduta, teñen un maior risco de uso de servizos para adultos e custe que a poboación xeral ou en aqueles con depresión soamente (Knapp et al., 2002). O trastorno mental durante a nenez e a adolescencia tamén leva a unha maior taxa de trastorno mental na etapa adulta, incluíndo trastorno mental común, esquizofrenia

e manía, uso indebido de sustancias, condutas suicidas e trastornos de personalidade (Colman et al., 2009; Fergusson, Horwood e Ridder, 2005; Odgers et al., 2007; NICE, 2009; NICE, 2013). (Recuperado de: <http://www.mentalhealthandwellbeing.eu/>).

Diferentes estudos epidemiolóxicos, levados a cabo nos últimos 20 anos sobre a psicopatoloxía en nenas, nenos e adolescentes en diversos países, presentan resultados similares (Schwab-Stone e Briggs-Gowan, 1998; Wittche, Nelson e Lachner, 1998). Estas investigacións describen taxas de prevalencia que se sitúan entre o 14-20% sendo o rango 17- 20% o máis repetido. Destas porcentaxes, o 2% correspóndese con trastornos graves, o 7-8% con trastornos de gravidade moderada e o resto a psicopatoloxía leve.

Outras investigacións reflicten por exemplo, que os trastornos de conduta constitúen máis da metade das consultas clínicas (Herreros, Sánchez, Rubio e Gracia, 2004; Dery, Toupin, Pauze e Verlaan, 2004), converténdose nos problemas máis frecuentes nos primeiros anos e a razón polo que as nais e os pais buscan intervencións profesionais (Egger e Angold, 2006; Garrán, Díaz-Caneja, Castro e Esperón, 2007). Estas dificultades condutuais interfíren significativamente no funcionamento social das nenas e nenos e da súa contorna (Romero, Robles e Lorenzo, 2006), e co tempo soen conformar una espiral de efectos acumulativos (Romero, 1998; Romero, Luengo e Gómez-Fraguela, 2000).

A nivel autonómico o volume de actividade en psiquiatría de nenos, nenas e adolescentes, que se presenta na táboa 6, correspóndese cos datos analizados nos oito dispositivos ambulatorios, así como na Unidade de Hospitalización do Complexo Hospitalario Universitario de Santiago de Compostela. A actividade ambulatoria analízase a través da cuantificación das consultas, primeiras e sucesivas, realizadas durante o ano 2012 en cada unha das súas áreas sanitarias.

Táboa 6. Datos e ratios de actividade en Psicoloxía infanto-xuvenil en Galicia.

Área Sanitaria	Consultas ¹	Ratio/1.000habitantes ²
A Coruña	4.628	66´37
Pontevedra	4.545	107´36
Ferrol³	2.359	110´12
Santiago de Compostela	2.110	36´75
Lugo	1.402	40´74
Ourense	4.042	122´96
Vigo	3.827	47,73
Total	22.913	67´72

Elaboración propia. Adaptado do Libro blanco de psiquiatría del niño y el adolescente, 2014.

Procedendo a distribución por patoloxías, a Unidade de Hospitalización de Psiquiatría Infanto- Xuvenil do Complexo Hospitalario Universitario de Santiago de Compostela (dende a súa apertura en xullo do 2012), os principais diagnósticos atópanse relacionados coa anorexia nerviosa, episodios esquizofrénicos agudos e trastornos mentais non psicóticos. Sen embargo temos que ter en conta o valor limitado destas estatísticas, posto que só reflicten os casos máis graves que acoden aos dispositivos especializados da sanidade pública. Non obstante, analizando os días de estancia por patoloxías, a estancia máis elevada correspóndese con outras alteracións emocionais ou mixtas da infancia e adolescencia, así como o trastorno esquizofrénico (Fonte: Libro blanco de psiquiatría del niño y el adolescente, 2014).

Os datos a nivel internacional, sobre a prevalencia de problemas de saúde mental na infancia temperá e idade preescolar, levados a cabo en Estados Unidos (Egger e Angold, 2006; Ivanova, Achenbach, Rescorla, Harder, Ang, Bilenberg, Bjarnadottir, 2010), sinalan unhas cifras que oscilan entre o 14% e o 26%. Máis concretamente, os datos reflicten que entre o 2% e o 4% dos nenos e nenas en idade preescolar, evidencian trastornos afectivos (Kashani, Allan, Beck, Bledsoe e Reid, 1997; Lavigne, Le Bailly, Hopkins, Gouze e Binns, 2009), e que entre o 6%-16% presentan problemas de conduta (Tremblay, Masse, Vitaro e Pihl, 1995). A prevalencia do trastorno oposicionista desafiante atópase aproximadamente no 16.8% e o trastorno de déficit atencional con hiperactividad no 2% (Lavigne et al.,2009).

1 Inclúe actividade primeiras e sucesivas consultas de psiquiatras e psicólogos clínicos.

2 Dato de poboación menor de 16 anos obtidos de datos da Tarxeta Sanitaria. Servizo Galego de Saúde.

3 A prestación é dada pola asociación ASPANEPS (mediante convenio co Servizo Galego de Saúde).

Por outra banda os Inventarios de Conduta Infantil (Child Behavior Checklist), creados por Thomas Achenbach, son un referente nos estudos sobre psicopatoloxía e epidemioloxía do desenvolvemento (Angold e Egger, 2004), debido particularmente a que avalían cuantitativamente unha ampla gama de trastornos (Achenbach e Rescorla, 2001). Na versión construída para nenos e nenas con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos (Achenbach, 1992), a súa aplicación reportou unha prevalencia de problemas totais nunha mostra representativa de EE.UU. do 34.4%. Posteriormente, ampliáronse estes estudos a outros países, encontrándose unha proporción do 27.5% de problemas totais en Islandia (Hannesdóttir e Einarssdóttir, 1995), un 30.4% en Finlandia (Sourander, 2001), un 39.5% en Turquía (Erol, Simsek, Oner e Munir, 2005), un 34.6% nos Emiratos Árabes (Eapen, Yunis, Zoubeidi e Sabri, 2004) e un 34.4% de nenos e 32.3% de nenas de Holanda (Van den Oord, Koot, Boomsma, Verhulste Orlebeke, 1995).

No ano 2010 publicouse o primeiro estudio multicultural de prevalencia en saúde mental na infancia temperá en idade preescolar en 23 países, utilizando como instrumento o CBCL 1½-5. Os estudos coa nova versión para nenas e nenos de entre 1½-5 anos (Achenbach e Rescorla, 2000), indican que o 17.3% dos nenos e nenas presentan problemas externalizantes e internalizantes en Dinamarca (Kristensen, Henriksen e Bilenberg, 2010), 33.4% en Italia (Frigerio, Cozzi, Pastore, Molteni, Borgatti e Montiroso, 2006) e o 33.6% en China (Liu, McCauly, Zhao, Zhang, Pinto- Martín e Jintan Cohort Study Group, 2010).

En España, as investigacións de prevalencia de trastornos psicolóxicos en nenos e nenas e adolescentes, describen taxas que se sitúan no rango entre o 20-39% para os trastornos de conduta, con maior frecuencia en nenos e a máis idade; entre el 17-26% para os trastornos de ansiedade; entre o 4-14% para a depresión; e ao redor do 12% para os trastornos do desenvolvemento (Aláez Fernández, Martínez Arias e Rodríguez Sutil, 2000; Bragado, Carrasco, Sánchez Bernardos, Bersabe e Montsalve, 1995; Bragado, Carrasco, Sánchez e Bersabe, 1996; Mogaz Lago, García Pérez e del Valle Sandín, 1998; Subira, Obiols, Mitjavila, Cuxart e Domenech Llavería, 1998). Outra das características derivadas dos estudos de prevalencia, é a constatación de altas taxas de comorbilidade, que tende a situarse sobre o 50%. A comorbilidade de dous ou máis trastornos na mesma persoa, é un fenómeno observado tamén na psicopatoloxía dos adultos.

A enquisa Nacional de Saúde (que recolle os principais problemas e enfermidades crónicas ou de longa evolución padecidos nos últimos doce meses pola poboación infantil), inclúe a análise de dúas patoloxías relacionadas coa psiquiatría das nenas e nenas e adolescentes: os trastornos da conduta (incluíndo a hiperactividade), e os trastornos mentais (incluíndo a

depresión e a ansiedade). Segundo a última Enquisa Nacional de Saúde, 2011-2012, en España, un 2'6% da poboación infantil sofre trastornos de conduta e un 1,1% trastornos mentais.

En 1998 Robert et al., revisaron 52 estudos realizados durante as catro últimas décadas, para estudar a prevalencia global dos trastornos psiquiátricos en nenos, nenas e adolescentes. Estimaron que as 10 mostras de preescolares estudadas presentaban una prevalencia media do 10,2%. Pedreira e Sardinero (1996), nun estudo de prevalencia dos trastornos mentais na etapa infantil sobre poboación que acude a consultas pediátricas, obtiveron unha taxa de prevalencia do 30.2%. Datos que demostran que os problemas emocionais e condutuais son unha parte importante na práctica pediátrica. Estes autores afirman que soamente 1/3 dos nenos e nenas con trastornos mentais, son derivados para ser avaliados e tratados aos servizos especializados de saúde mental infantil e que os 2/3 restantes, ou ben non son identificados polos pediatras, ou ben son asumidos por eles mesmos. Estes resultados confirman a existencia de morbilidade oculta nos problemas emocionais e condutuais dos nenos e nenas que asisten ás consultas pediátricas de atención primaria.

Os trastornos e problemas na infancia e na adolescencia constitúen polo tanto un campo de vital importancia, un problema de saúde pública. O número de nenos, nenas e adolescentes afectados por trastornos mentais é unha cuestión de interese dende as últimas décadas (Achenbach, Rescorla e Ivanova, 2012; Insel 2014; Knudsen, Heckman, Cameron e Shonkoff, 2006), ademais dunha das causas máis importantes de morbilidade e mortalidade. As razóns fundamentais do interese crecente na identificación dos problemas emocionais e condutuais na etapa infantil, aluden á combinación de dous aspectos. Por unha banda, ao incremento de factores de risco medioambiental e variables psicosociais como as prácticas de crianza (Glover e O'Connor, 2002). Por outra banda, o maior recoñecemento destes problemas, débese á maior conciencia social sobre as consecuencias negativas que teñen sobre o desenvolvemento infantil.

Sen embargo, os estudos sobre a prevalencia de problemas emocionais e condutuais en nenos e nenas de 2 a 3 anos son escasos, e están fortemente influenciados por quen informa e pola definición ou etiqueta que se lles da nas diferentes investigacións. Independentemente das cifras, o que si é certo é que os problemas de saúde mental interfíren significativamente no desenvolvemento infantil, afectando non só ao propio neno ou nena, senón tamén a súa contorna familiar e social na que a nena e o neno medra e se desenvolve.

3.4 MODELOS DE CLASIFICACIÓN EN PSICOPATOLOXÍA

As clasificacións diagnósticas en psicopatoloxía, son aquelas que nos permiten describir e etiquetar os fenómenos de forma exhaustiva e sistemática. Este feito facilita a comunicación entre profesionais, ao proporcionar unha nomenclatura ás diferentes descrições dos problemas psicolóxicos. No ámbito da investigación, os criterios diagnósticos operativos dun sistema de clasificación, permiten realizar estudos epidemiolóxicos, avaliar resultados dun determinado tratamento, facer investigacións xenéticas dos trastornos mentais infantís ou contrastar os resultados obtidos en diferentes estudos (Doménech e Ezpeleta, 1995).

As taxonomías en psicopatoloxía derívanse das observacións dos trastornos na práctica clínica. Para que un sistema de clasificación sexa de calidade, debe basearse en feitos e non en teorías explicativas, xa que estas deben xurdir “a posteriori”. Un sistema de clasificación segundo Quay (1986), é necesario que describa claramente as características das categorías ou dimensións e que estas a súa vez estean definidas dun xeito operativo. É necesario ademais que sexa fiable e válido, é dicir, que a asignación das características do individuo a unha categoría ou dimensión sexa consistente e que estas sexan discriminables entre si, demostrando unha relación coherente con outras variables distintas ás usadas inicialmente para definilas. Por último, debe ser extenso, de sinxelo manexo e os patróns clasificados mutuamente excluíntes (Quay, 1986).

Cando falamos de clasificación en psicopatoloxía infantil, estamos facendo referencia ao ordenamento sistemático dos trastornos que predominantemente se producen nesta etapa. Rutter (1975), define este termo como “a agrupación e etiquetado dos trastornos de acordo cos aspectos que teñen en común con outros trastornos”. As primeiras clasificacións diagnósticas en psicopatoloxía infantil, xorden no ámbito da psiquiatría de adultos. Ata 1965, ano en que a Organización Mundial da Saúde (OMS), recolle por primeira vez un apartado específico adicado aos trastornos mentais infantís, a psicopatoloxía infantil non se estableceu como especialidade independente. Sen embargo, e a pesar desta diferenciación, a clasificación da psicopatoloxía infantil continúa dependendo das descrições realizadas para os adultos, non tendo en conta en moitos casos as características diferenciábeis dunha ou outra poboación. Non podemos esquecer, que certos comportamentos que se desenvolven durante a etapa infantil, susceptibles de ser considerados patolóxicos, son característicos de determinados períodos evolutivos. É por iso preciso que para que unha clasificación sexa válida, establecer cando e en que grao ese tipo de condutas deben ser consideradas patolóxicas ou tipicamente evolutivas en determinados grupos de idade (López, García, Murcia, Martín, Cortegano, López-Mora e López-García, 1995). Boyce, Frank, Jensen, Kessler, Nelson, e Steimberg (1998), resaltan a

importancia das interaccións recíprocas entre as nenas e nenos e os múltiples contextos sociais e ambientais nos que se desenvolven. Outras características diferenciábeis son as variables familiares e demográficas, como factores importantes a ter en conta, a diferenza do peso que se lle da a estes factores na psicopatoloxía adulta (Lacalle, 2009).

Estes aspectos mostran a imposibilidade de poder extrapolar linealmente os modelos diagnósticos dos adultos á etapa infantil e a necesidade de considerar a psicopatoloxía infantil como unha disciplina con características propias e diferenciada da psicopatoloxía adulta (Molina, 2001), así como a imposibilidade de extrapolar directamente os modelos diagnósticos dos adultos (Lacalle, 2009). A infancia constitúe unha etapa con características propias para a que existen consideracións distintas, tanto de natureza conceptual como metodolóxica e práctica, con respecto á clasificación, avaliación e tratamento (Marsh e Graham, 2001).

Fundamentalmente existen na actualidade dous modelos de clasificación da psicopatoloxía infantil, o modelo categorial e o modelo dimensional. A elección dun ou outro sistema, vai a vir determinado pola finalidade da avaliación e polo marco teórico na que se leve a cabo. En calquera caso, vai a permitir a xeneralización tanto do tratamento como da etioloxía ou o pronóstico (Waldman e Lilienfeld e Lahey 1995), o que non significa esquecer as diferenzas individuais. Elixir un ou outro sistema de clasificación, é unha tarefa comprometida e complexa, xa que esta elección será a que oriente tanto a práctica clínica, como o tratamento e a investigación.

3.4.1 Clasificación categorial

Os modelos categoriais, empregan criterios subxectivos e cualitativos para establecer a presenza dun determinado trastorno, considerando as patoloxías como presentes ou ausentes e dando lugar a unha clasificación xerárquica e excluín-te. Estes sistemas de clasificación son construídos mediante a formulación de criterios diagnósticos, que son xeneralizados para determinar que características son necesarias en cada caso, para determinar a presenza dun determinado trastorno. As taxonomías categoriais proporcionan unha definición do número de síntomas necesarios para emitir un diagnóstico, a duración do trastorno e en algúns casos, a idade a partir da cal debe atribuírselle importancia clínica. Achenbach, Dumenci e Rescorla (2003), describen este enfoque co termo “top-down”, recollendo así o carácter dedutivo implicado neste tipo de taxonomías.

Os sistemas de clasificación categoriais, diferéncianse entre si, polo número de categorías que inclúen, a énfase que fan duns ou outros factores etiolóxicos, a fenomenoloxía que os

caracterizan e o curso dos trastornos. Sen embargo, comparten que todos presentan descrições explícitas dos síntomas de cada trastorno, criterios de exclusión e de diagnóstico diferencial (Sala, 2007).

Exemplos deste enfoque son o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Trastornos Mentais (DSM), publicada pola Asociación Americana de Psiquiatría (APA), e a clasificación categorial ofrecida pola Organización Mundial da Saúde (OMS), a Clasificación Internacional das Enfermidades (CIE). O igual que o DSM, a súa organización é xerárquica e multiaxial, aínda que se diferencia do DSM, no menor número de categorías para explicar a psicopatoloxía e a menor operativización das súas definicións. Si ben o DSM clasifica os trastornos que requiren tratamento, o CIE contempla calquera tipo de trastorno.

A clasificación de enfermidades CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, décima edición, 1992), elaborada pola OMS, inclúe o conxunto de patoloxías, non sendo específicas do campo da Psiquiatría e a saúde mental. Os grupos de patoloxías no ámbito da saúde mental, nos que se organiza este sistema de clasificación cítanse de seguido:

- Trastornos mentais orgánicos, incluídos os trastornos sintomáticos.
- Trastornos mentais e do comportamento debidos ao consumo de psicotrópicos.
- Esquizofrenia, trastornos esquizotípicos e trastornos delirantes.
- Trastornos do humor (afectivos).
- Trastornos neuróticos, trastornos relacionados co estrés e trastornos somatomorfos.
- Síndromes do comportamento asociados con alteracións fisiolóxicas e factores físicos.
- Trastornos da personalidade e do comportamento en adultos.
- Retraso mental.
- Trastornos do desenvolvemento psicolóxico.
- Trastornos emocionais e do comportamento que aparecen habitualmente na nenez e na adolescencia.
- Trastornos mentais sen especificar.

Como vemos, adícase especificamente a etapa infanto-xuvenil, dous grandes bloques, por unha banda, os trastornos do desenvolvemento psicolóxico e por outra, os trastornos emocionais e do comportamento que aparecen habitualmente na nenez e na adolescencia.

Os trastornos do desenvolvemento psicolóxico teñen en común que comezan sempre na primeira ou segunda infancia, implicando un deterioro ou retraso do desenvolvemento das funcións que están intimamente relacionadas coa maduración biolóxica do sistema nervioso central. Ademais, as patoloxías incluídas nesta categoría, teñen un curso estable sen remisións nin recaídas. Normalmente, o retraso ou deterioro estivo presente dende o momento en que se detectaron as manifestacións de forma fiable, e acostuma a diminuír progresivamente a medida que as crianzas medran, aínda que soen persistir déficits leves na vida adulta.

En canto os trastornos do comportamento e das emocións de comezo habitualmente na infancia e na adolescencia, abarcaría as patoloxías que se citan a continuación:

- Trastornos hipercinéticos.
- Trastornos disociais.
- Trastornos disociais e das emocións mixtos.
- Trastornos das emocións de comezo habitual na infancia.
- Trastornos do comportamento social de comezo habitual na infancia e na adolescencia.
- Trastornos de tics.
- Outros trastornos das emocións e do comportamento de comezo habitual na infancia e na adolescencia.

Sen embargo, a taxonomía máis estendida en psicopatoloxía, tanto no ámbito clínico como en investigación, é o Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales (DSM), publicado pola Asociación Americana de Psiquiatría (APA). O DSM defínese como un sistema de clasificación xerárquico, polo feito de presentar trastornos organizados en categorías que a súa vez se dividen noutras, representando subtipos dun mesmo trastorno e multiaxial, por avaliar as características individuais en función das diferentes áreas representadas no modelo biopsicosocial.

A primeira versión deste manual, xurde da necesidade de estruturar e consensuar información sobre a abordaxe e coñecemento dos trastornos mentais. O desenvolvemento

da primeira versión, baseouse en primeiro lugar, na necesidade de recopiar datos estatísticos da poboación, para incorporalos ao censo dos Estados Unidos en 1940. Xurde ademais, pola colaboración entre a Asociación Estadounidense de Psiquiatría e a Academia de Medicina de New York, para definir uns termos comúns no campo da saúde mental. Pola necesidade de identificar unha nova tipoloxía de pacientes, tras a finalización da II guerra mundial e pola inclusión na Clasificación Internacional de Enfermidades (CIE), dun apartado sobre patoloxías mentais. Deste modo, publícase en 1952 a primeira edición do Manual (DSM-I). A versión actual, DSM V (American Psychiatric Association, 2013), ven precedida por seis edicións (1952, 1968, 1980, 1987, 1997, 2000), onde a psicopatoloxía da infancia e a adolescencia foi aumentando a súa representación.

No DSM-IV incluíase unha categoría de trastornos de inicio na infancia e na adolescencia, na que se enmarcaban as seguintes patoloxías:

- Retraso mental.
- Trastornos da aprendizaxe.
- Trastornos das habilidades motoras.
- Trastornos da comunicación.
- Trastornos xeralizados do desenvolvemento.
- Trastornos por déficit de atención e comportamento perturbador.
- Trastornos da inxestión e da conduta alimentaria da infancia e da nenez.
- Trastornos por tics.
- Trastornos da eliminación.
- Outros trastornos da infancia, a nenez ou a adolescencia.

Na versión máis recente, o DSM-V publicada no ano 2013, desaparece a categoría de Trastornos de inicio na infancia, nenez e adolescencia, incluíndo un bloque principal na nova categoría de trastornos do desenvolvemento neurolóxico e incluíndo o resto en diferentes apartados. Outra diferenza destacable, con respecto ás versións anteriores, é a aposta por unha aproximación dimensional na avaliación dos trastornos, aínda que se seguen utilizando diagnósticos categoriais, por considerar prematuro, coa evidencia científica dispoñible, suxerir definicións dimensionais para todos os trastornos propostos (CEDE, 2013).

Os principais grupos de patoloxías que describe este manual son:

- Trastornos do desenvolvemento neurolóxico (que inclúe discapacidades intelectuais, trastornos da comunicación, trastornos do espectro do autismo, trastorno por déficit de atención e hiperactividade, trastorno específico da aprendizaxe, trastornos motores e outros trastornos do desenvolvemento neurolóxico).
- Espectro da esquizofrenia e outros trastornos psicóticos.
- Trastorno bipolar e trastornos relacionados.
- Trastornos depresivos.
- Trastornos de ansiedade.
- Trastorno obsesivo-compulsivo e trastornos relacionados.
- Trastornos relacionados con traumas e factores de estrés.
- Trastornos dissociativos.
- Trastornos de síntomas somáticos e trastornos relacionados.
- Trastornos alimentarios e da inxestión de alimentos.
- Trastornos da excreción.
- Trastornos do sono-vixilia.
- Disfuncións sexuais.
- Disforia de xénero.
- Trastornos destrutivos, do control de impulsos e da conduta.
- Trastornos relacionados con sustancias e trastornos aditivos.
- Trastornos neurcognitivos.
- Trastornos da personalidade.
- Trastornos parafilicos.
- Outros trastornos mentais.

- Trastornos motores inducidos por medicamentos e outros afectos adversos dos medicamentos.
- Outros trastornos que poden ser obxecto de atención clínica.

Sen embargo, cabe sinalar con respecto aos sistemas de clasificación categoriais, que a pesar de que a principal finalidade das taxonomías é a de ofrecer unha linguaxe común para clínicos e investigadores na descrición dos trastornos (Rutter e Gould, 1985), estes enfoques non logran o obxectivo, ao non ofrecer un único sistema de clasificación.

3.4.2 Clasificación dimensional

Os sistemas dimensionais, a diferenza dos categoriais, non se derivan das observacións clínicas, senón que se basean na aplicación de técnicas estatísticas a longas listas de problemas (síntomas), para avaliar a tendencia que teñen a presentarse agrupados en dimensións de conduta. Por outra banda, mentres que os sistemas categoriais clasifican os trastornos asignándoos a categorías, en función das características que definen como necesarias e suficientes (criterios diagnósticos operacionais), nun sistema dimensional pertencese a unha dimensión en función do grao no que as características do suxeito coincidan coas características que definen a dimensión (prototipo), a cal, a súa vez, está formada por síntomas que representan un continuo con dous factores independentes denominados externalidade e internalidade. Estes dous polos son denominados de banda ancha. Cada un deles comprende diversas agrupacións sindrómicas que son denominados de banda estreita. Algunhas destas agrupacións atópanse ubicadas nun polo do continuo. As características de todos os individuos teñen un lugar na dimensión, xa que todos presentan esas peculiaridades en maior ou menor grao. En estes sistemas non hai xerarquías, e os suxeitos poden obter puntuacións clinicamente significativas en máis dunha dimensión.

O modelos dimensionais, derívanse de conceptos psicométricos, empregando procedementos cuantitativos para determinar empiricamente que características tenden a concorrer nas diferentes formas de síndromes. Dende esta perspectiva, a finalidade é a cuantificación da conduta patolóxica e a valoración do grao de intensidade. Este enfoque, concibe o desorde como un grupo de síntomas que forman unha dimensión ou un continuo, onde se supón que todos os individuos posúen o trastorno nun maior ou menor grao (Samaniego, 2008).

As taxonomías dimensionais clasifican os problemas individuais seguindo unha estratexia empírica, favorecendo como resultado a cuantificación das condutas. A teoría subxacente a

estes modelos, concibe a conduta normal e a que non como parte dun continuo, non como dous fenómenos distintos. A derivación destas escalas, elabórase a través de técnicas estatísticas, como a análise factorial, que pretende agrupar diferentes síntomas ou condutas en dimensións. As clasificacións dende este enfoque, permiten ademais valorar o grao de intensidade do problema.

A estratexias de avaliación nos modelos dimensionais para obter puntuacións cuantitativas dos síndrome derivados empiricamente, son as escalas de avaliación estandarizadas. Esta característica da avaliación, permite obter datos normativos de mostras grandes sobre as que basear decisións sobre o número de síntomas e gravidade dos mesmos, por ser considerados desviados, evitando así criterios arbitrarios (Kasius, Ferdinand, van de Berg e Verhulst, 1997). Para avaliar a conduta en contextos diferentes, os inventarios, cuestionarios e escalas, contan con distintas versións e fontes de información: neno ou nena, pai e nai, mestre, ou outras persoas que gardan relación coa crianza.

A principios dos 60, diversos investigadores iniciaron a descrición de síndrome frecuentes na infancia. Dende mediados do século XX, diferentes autores utilizaron a análise factorial sobre listados de síntomas tipicamente observados en psicopatoloxía infantil, co fin de derivar empiricamente síndrome clínicos. Peterson (1961), foi o primeiro nesta liña de investigación e poucos anos despois Achenbach (1966), aplicou a análise de compoñentes principais aos síntomas condutuais atopados nas historias clínicas de 300 nenos e nenas entre 4 e 15 anos. Ao longo de catro décadas, Achenbach e os seus colaboradores (Achenbach, 1978; 1985; 1990; 1995; 2001; Achenbach, Conners, Quay, Verhulst e Howell 1989; Achenbach e Dumenci, 2001; Achenbach e Edelbrock, 1978), continuaron traballando nesta liña. Outros autores como Conners e o seu equipo, realizaron tamén a súa proposta dimensional (Conners, 1973; 1997; Conners, Parker, Sitarenios e Epstein, 1998; Conners, Sitarenios, Parker e Epstein, 1998). O mesmo que Quay (1977; 1979; 1983; 1986), e a súa última proposta realizada a principios dos 90 (Quay e Peterson, 1993).

A pesar da diversidade de propostas taxonómicas dimensionais, unha revisión das mesmas, evidencia a presenza de dúas dimensións principais en numerosos estudos: a dimensión de trastornos externalizantes e a dimensión de trastornos internalizantes (Achenbach e Edelbrock, 1978, 1983; Achenbach, Verhulst, Baron e Athes, 1987; Quay, 1986). A internalización, fai referencia a condutas inadecuadas dirixidas cara a un mesmo, que afectan ao propio suxeito e crean un conflito persoal. Son condutas asociadas a un excesivo control interno e habitualmente consideradas como respostas de orde emocional. A externalización, refírese a condutas disruptivas na contorna na cal se producen, implicando conflitos co mundo exterior. Segundo

Achenbach et al., (1989), a replicación de síndromes en diferentes estudos, contribúe a sentar as bases para unha taxonomía empírica dos problemas que máis comunmente se presentan en nenos e nenas e adolescentes.

Porén, hoxe en día, a pesar da auxe das taxonomías dimensionais, o seu uso é aínda limitado debido a que non se conta cun sistema de referencia universal, a diferenza do que si sucede coas taxonomías categoriais. Achenbach (1995), afirma que esta aproximación metodolóxica, non pretende substituír aos diagnósticos categoriais, a pesar de que algúns profesionais asuman as puntuacións obtidas como criterio clínico (Hartman, Hox, Auerbach, Erol, Fomseca, Mellenbergh, Novick, Oosterlaan, Roussos, Shaley e Ziber, 1999). Actualmente, o seu uso máis común na práctica clínica é como instrumento de cribado nas primeiras fases do proceso de avaliación (Achenbach e Edelbrock, 1983, 1987), ou como liña basal de diagnósticos máis concretos (Birmaher, Khetarpal, Brent, Cully, Balach, Kaufman e Neer, 1997; Muris, Dreessen, Bögels, Weckx e van Melick, 2004).

3.4.2.1 Clasificación dimensional de Achenbach

Dentro das clasificacións dimensionais, a taxonomía dimensional de Achenbach, baseada no modelo proposto inicialmente por Achenbach e Edelbrock (1978), é a máis coñecida e utilizada en psicopatoloxía infantil. Este modelo, desenvolve unhas taxonomías psicopatolóxicas baseadas na análise empírico da presenza e covariación de alteracións do comportamento e emocións. A novidade desta proposta, estriba en que as taxas, cadros ou síndromes, son propostos a partir de achados empíricos, analizados a través de análises multivariados.

A proposta de Achenbach (1985), coñecida polas siglas ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment), ofrece unha avaliación rápida e efectiva do funcionamento adaptativo e non adaptativo en diferentes rangos de idade. Os protocolos están formados por aspectos patolóxicos, pero tamén, por competencias e outros aspectos positivos adaptativos, posibilitando un mellor coñecemento da persoa avaliada. As escalas de apreciación de Achenbach, son instrumentos deseñados para obter datos acerca das competencias e problemas condutuais e emocionais en nenos e nenas, adolescentes e adultos, utilizando para tal fin diferentes informantes, distintas técnicas de avaliación e a valoración de diferentes aspectos da vida da persoa. As respostas solicitadas acostuman a ser obxectivas, referíndose nunha meirande parte a acontecementos observables, o que favorece a fiabilidade da información obtida.

Este sistema de clasificación conta cunha linguaxe común para describir o funcionamento das nenas e nenos en diversas condicións. Dentro do ámbito da investigación, o seu uso é sumamente recoñecido, demostrando ser un instrumento válido para medir problemas emocionais e condutuais nestas idades, permitindo realizar comparacións transculturais (Rescorla, Achenbach, Ivanova, Harder, Otten, Bilenberg, 2011). Dentro das súas posibles múltiples aplicacións, pode mencionarse o seu uso na práctica clínica, en ámbitos de educación, en contextos médicos, en procesos de adopción, no ámbito forense e en trámites de custodia.

Todos os instrumentos poden utilizarse coa finalidade de:

- Obter liñas base de funcionamento. Os problemas específicos, así como as puntuacións nas diversas escalas, poden utilizarse para determinar si a intervención está aconsellada.
- Identificar obxectivos específicos de intervención.
- Seleccionar suxeitos cun problema particular ou determinados niveis de desviación en relación á norma.
- Comparar tratamentos diferenciados, utilizándoos para determinar o grao de mellora.

A súa administración resulta ademais económica, é autoadministrable e cun tempo de resposta breve, tendo gran aceptación por parte dos adultos. Isto é importante dado que os nenos e nenas non teñen a posibilidade de discriminar un problema e demandar atención, senón que son as súas nais e os seus pais, quen deben ser capaces de percibir os problemas e identificalos como tales (Samaniego, 2004), o antes posible, podendo así actuar para previr futuros problemas no desenvolvemento (Pihlakoski, Sourander, Aromaa, Rautava, Helenius e Sillapaa, 2006).

O sistema de clasificación de Achenbach, propón un sistema dimensional que contempla o desenvolvemento de condutas psicopatolóxicas ao longo da evolución, ofrece un adecuado contraste clínico e posúe a calidade métrica necesaria. Para elo emprega procedementos métricos para derivar os síndrome psicopatolóxicos, recoñece as variacións evolutivas e a necesidade de recoller a opinión de diversos informantes.

En referencia á aceptación de diversas fontes de información, o modelo denomínase multiaxial. O diagnóstico integra de forma coherente a información subministrada en cinco eixes: familia, educadores e resultados académicos, información obxectiva sobre o funcionamento obxectivo, información acerca da integridade do sistema neuropsicológico e información relativa ás características da personalidade, autoconcepto e comportamento do suxeito (auto e hetero informado). Numerosos metaanálises de estudos nos que se utilizan moi diversos instrumentos,

poñen de manifesto unha baixa concordancia entre as diferentes fontes en relación ás condutas e ás emocións de nenas, nenos e adolescentes. Dado que a conduta varía en función dos contextos e segundo os diversos informantes, ningunha destas fontes pode utilizarse como criterio. En cambio, a avaliación completa do suxeito, non pode prescindir de ningunha delas.

O modelo de Achenbach é ademais un modelo empírico, no senso de que os datos da avaliación, como a derivación dos síndromes e as escalas, non están baseados na asunción a priori da natureza dos trastornos ou das inferencias teóricas acerca de determinantes implícitos.

Segundo este modelo, desenvolvéronse diferentes instrumentos de avaliación para as diferentes idades e diferentes informantes, como podemos observar na seguinte táboa 7.

Táboa 7. Protocolos ASEBA (Achenbach e Rescorla, 2000, 2001, 2003).

IDADES	INFORMANTES		
	Autoinforme	Nais/Pais	Mestres e mestras
1/1/2-5 anos		Child Behaviour Checklist (CBCL)	Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF)
6-18 anos	Youth Self-Report (YSR/11-18)	Child Behaviour Checklist (CBCL/6-18)	Teacher Report Form (TRF/6-18)
		Adulto Significativo	
18-59 anos	Adult Self-Report (ASR)	Adult Behavior Checklist (ABCL)	
Maiores de 60 anos	Older Adult Self-Report (OASR)	Older Adult Behavior Checklist (OABCL)	

Elaboración propia.

As investigacións ASEBA, céntranse na avaliación de problemas condutuais e emocionais en nenos e nenas e adolescentes, producindo máis de 6500 publicacións en todo o mundo. Actualmente, as formas preescolares e as de adultos están experimentando tamén un auxe importante (Bérubé e Achenbach, 2001, 2005, 2007). Moitas das investigacións non houberan sido posibles sen a tradución dos inventarios a outras linguas distintas á orixinal. Hoxe en día, os protocolos ASEBA foron traducidos a máis de 85 idiomas, aínda que non todas as formas están dispoñibles en todas as linguas.

O procedemento xeral de confección dos instrumentos, é o de obter un numeroso banco de ítems pensados para ser valorados por un determinado informante, pai ou nai, mestre ou mestra,

mozo ou moza, observador ou clínico. Os ítems son propostos orixinalmente a partir da revisión teórica, a propia investigación e as suxerencias de profesionais da saúde mental e o resto de informantes para os que os instrumentos son deseñados. Todos os borradores son revisados en varias edicións piloto, completados e comentados polos diversos informantes a partir de casos reais. Unha vez depurados, son avaliados con cada un deles, largas mostras de suxeitos que atenden a consultas por problemas emocionais e condutuais. Obtéñense así correlacións entre os diversos ítems dun instrumento de mostras de suxeitos de igual idade e xénero. Para identificar síndromes de problemas que tenden a coexistir, fanse análises factoriais entre os ítems achados na mostra. Para obter síndromes estatisticamente significativos, sométense a diversas rotacións varimax, conservándose como síndromes os ítems que se manteñen xuntos despois das diversas rotacións para os suxeitos da mesma idade e xénero. Constrúense deste xeito, perfís para as puntuacións dos síndromes obtidos para cada xénero e idade, que non se espera que representen todo o abano de trastornos, senón constructos centrais que varíen pouco ou nada a través das mostras.

Algúns síndromes teñen contrapartidas en todos os grupos e a través de todos os informantes e, polo tanto, son comúns aos tres instrumentos. Son os coñecidos como síndromes trans-informantes. Outros só para algúns grupos ou para algúns informantes. Os síndromes, son definidos como un conxunto de síntomas que coexisten na maioría das mostras das diferentes idades e por diferentes informantes. Os síndromes ou factores que cumpren con eses criterios de robustez métrica, denomínanse síndromes de primeira orde ou “síndromes de banda estreita”. As puntuacións de cada ítem fanse sobre os valores 0 (nunca ou case nunca), 1 (ás veces), 2 (sempre ou case sempre).

As agrupacións externalizantes e internalizantes fórmanse sobre a análise factorial de segunda orde dos síndromes e denomínanse “síndromes de banda ancha”, clasificándose en internalizantes e externalizantes. Os síndromes internalizantes reflicten problemas internos, mentres que os externalizantes están formados por problemas sociais. Unha puntuación alta nunha das escalas, é un indicativo da presenza de moitos dos problemas que compoñen ese síndrome ou dimensión.

O Achenbach System of Empirically Based Assessment” (ASEBA) (Achenbach e Rescorla, 2001), inclúe para aplicar en nenos e nenas en idade preescolar, o “ASEBA Preschool Forms” (Achenbach e Rescorla, 2000), integrado a súa vez por dous instrumentos. En primeiro lugar, o “Child Behavior Checklist”, CBCL/1½-5, versión revisada do CBCL/2-3 (Achenbach, 1992). O CBCL/1/1/2-5 pode ser avaliado en termos de dous grandes grupos de síndromes, os problemas de internalización e os problemas de externalización. Para avaliar os problemas de

internalización emprega as escalas: emocionalmente reactivo, ansiedade/depresión, retraemento social e queixas somáticas. Para avaliar os problemas de externalización emprega as escalas: problemas de atención e condutas agresivas. Inclúe ademais a escalas de problemas de sono e outros problemas que non están incluídas en ningún dos dous grandes grupos de síndromes.

Xunto co CBCL, adminístrase, en nenas e nenos con idades comprendidas entre 18 e 35 meses, ou con idades superiores nalgúns casos, o “Language development” (LDS), (Rescorla, 1989), para detectar problemas na linguaxe, dado que está comprobado que retrasos no mesmo poden provocar problemas emocionais e condutuais e viceversa. Tanto o CBCL como LDS, son completados polos pais ou as nais a diferenza do segundo compoñente do ASEBA Preschool Forms, o “Caregiver-Teacher Report Form”, C-TRF, que é completado pola mestra ou mestre ou outra persoa que realice un seguimento continuo da nena ou do neno nun grupo igual ou superior a 4, durante dous meses consecutivos. Este último, está formado por ítems similares o CBCL/1½-5, aínda que substitúe algúns contidos específicos de situacións familiares por situacións grupais. Deste modo, as dimensións derívanse considerando conxuntamente a información proporcionada polas nenas e nenos, nais e pais e mestres.

No que respecta aos diagnósticos que se realizan nesta etapa, dada a idade das crianzas, é preciso considerar ademais da observación do propio neno ou nena a información dada por diferentes informantes que teñen contacto co infante. A maior parte dos problemas emocionais e condutuais nos primeiros anos, non se teñen aillado como categorías diagnósticas propias, cun contido claro e preciso, nin son aceptadas internacionalmente, ata o punto que algúns autores se cuestionen incluso si realmente existen trastornos mentais nestas idades ou, si en realidade, se trata unicamente de síntomas de risco que poden desencadear en trastornos psicolóxicos en etapas posteriores.

3.4.2.2 Vantaxes e desvantaxes do sistema dimensional

Como acabamos de describir, existen numerosas diferenzas entre as taxonomías categoriais e as dimensionais, algunhas referidas á clasificación final e outras de tipo metodolóxico. Klein e Riso (1993), consideran que os modelos dimensionais contan cunha serie de vantaxes en comparación cas categoriais. Por exemplo, conteñen maior información sobre a gravidade do trastorno, presentan maior fiabilidade, teñen gran potencia nas análises estatísticas e diminúen a posibilidade de crear dimensións arbitrarias con límites pouco claros. Outras das vantaxes que presentan os sistemas dimensionais, son a súa gran utilidade na descrición de fenómenos

que non posúen límites ben definidos e que se distribúen de maneira continua, posto que ao non existir xerarquías, unha mesma persoa pode presentar ao mesmo tempo máis dun trastorno.

Por outra banda, as variables cualitativas e as cuantitativas precisan de tratamentos estatísticos diferentes, sen embargo, en termos de poder predictivo, as escalas dimensionais presentan unha relación máis forte cunha variable independente que o mesmo constructo tratado de modo categorial. Isto é debido a que a categorización dos datos significa certa perda de información. Por outra banda, as escalas dimensionais son de fácil administración, implican un baixo custe, proporcionan información de forma rápida e unha sinxela interpretación dos resultados. Ademais, a súa administración non require dun adestramento tan exhaustivo por parte do avaliador, como sucede nas entrevistas estruturadas (Silva, Alpert, Pouge, Silva, Trospen, Reyes e Dummit, 2005).

Fergusson e Horwood (1995), estudaron a validez predictiva dos métodos dimensionais e categoriais nos trastornos condutuais na infancia, concretamente no trastorno negativista desafiante, o trastorno de conduta e no trastorno por déficit de atención e hiperactividade. Os resultados mostran unha mellor eficacia predictiva das puntuacións dimensionais, operativizadas a través da gravidade do trastorno para predicir o pronóstico ao cabo dun ano. Este feito implica valorar que tal vez, algúns trastornos quizais podan ser mellor explicados mediante dimensións e outros a través de modelos categoriais (Boyle, Offord, Racine, Szatmari, Fleming e Sanford 1996; Fergusson e Horwood, 1995; Jensen, Watanabe, Richters, Roper, Hibbs, Salzberg e Liu, 1996).

A pesar da gran auxe dos modelos categoriais en psicopatoloxía adulta, os modelos dimensionais son máis comúns no ámbito infantil. Este feito pode xustificarse, segundo Krueger, Caspi, Moffit e Silva (1998), pola importancia adquirida dos listados de síntomas informados polos pais, nais e mestres na avaliación da psicopatoloxía infantil. Por todas estas razóns, os modelos de clasificación dimensionais son defendidos por numerosos autores (Clark, 1993; Costa e Widiger, 1994; Haynes e O'Brien, 1990). Sen embargo, os esforzos futuros na investigación dos trastornos mentais, deberían centrarse en validar os constructos psicopatolóxicos das diferentes aproximacións (Jensen et al., 1996).

Porén, non podemos esquecer, que o sistema dimensional conta tamén con desvantaxes con respecto aos modelos de clasificación categoriais. Un dos principais handicaps dos sistemas dimensionais, fai referencia a que aínda existe desacordo entre os profesionais, sobre a natureza e o número de dimensións necesarias para unha adecuada descrición da conduta humana (Millon, 1991; Quay, Donald e Shapiro, 1987). Este feito dificulta a xeneralización, xa que na

actualidade os instrumentos de avaliación presentan dimensións, ítems e síntomas diferentes. Segundo Hartman et al., (1999), a validez das dimensións é aínda tema de discusión. Outro dos inconvenientes, é que a derivación de síndromes empíricos precisa mostrás normativas moi grandes, nas que certas condicións patolóxicas poden ser pouco prevalentes (Cantwell, 1996), o que dificulta o descubrimento de novos trastornos. Por último, e dende o punto de vista da avaliación, a principal desvantaxe é a dificultade para extrapolar información aos diagnósticos clínicos (Gadow e Sprafkin, 2002).

É posible que as vantaxes e inconvenientes de cada modelo non sexan implícitos ao mesmo, senón que varíen en función do trastorno estudado (Achenbach, 1990). Kasius, et al., (1997), apuntan que tal vez, a cuestión sexa coñecer que sistema ten máis poder predictivo en termos pronósticos a longo prazo, posibilitando a elección do mellor tratamento.





CAPÍTULO IV

A Educación Infantil



4.1 CONTEXTO DA EDUCACIÓN INFANTIL

A división do ciclo vital é un constructo social, non existe un momento obxectivo e definitivo no que un neno ou nena se converta en adulto. A etapa infantil, conceptualización que polo xeral se aceptan nas sociedades industriais occidentais, abarca os seis primeiros anos de vida.

A atención educativa dos nenos e nenas nesta etapa, é unha conquista social non exenta de recelos en moitos países que non acaban de entender o que educativamente pode facerse nestas idades. Non obstante, o esforzo por demostrar de forma científica, que os primeiros anos son os máis significativos para a acción educativa, non é de hoxe. A historia móstranos a grandes personaxes por exemplo, Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852), Montessori (1870-1952), Piaget (1896-1981), ou Vygotski (1896-1934), que, coas súas investigacións, tiveron tanta repercusión e acerto, que na actualidade seguen aínda vixentes (Gutierrez, Puga, Balmaseda e de Vicuña, 2001).

A mediados del siglo XX, consolídase a Educación Preescolar como un nivel definido e estable. O mesmo nome, co que se coñece a Educación Preescolar, frágase na Oficina Internacional de Educación de Xinebra, que en 1939 adica á Educación Preescolar unha das súas Conferencias Internacionais da Instrucción Pública. O impulso definitivo ven pouco despois, en 1948, coa fundación da Organización Mundial para a Educación Preescolar (O.M.E.P.), considerándose este nivel previo ao período obrigatorio escolar, cunhas características propiamente educativas.

En España, a evolución da Educación Infantil é lenta e chea de dificultades, ata que xurde a Lei Xeral de Educación (LXE), de 1970, onde nos seus artigos 12, 13, 14, fala de forma expresa da Educación Preescolar, considerándoa como o primeiro nivel do sistema educativo, aínda que non obrigatorio. O obxectivo fundamental desta etapa é o desenvolvemento harmónico da personalidade, implicando aos nenos e nenas nas aprendizaxes. Este nivel estrutúrase en dous ciclos: Xardín de Infancia (2-3 anos), e Escolas de Párvulos (4-5 anos).

En outubro de 1990, entra en vigor a Ley Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOGXE), e é a partir dese momento cando a Educación Infantil comeza a estar regulada dentro do Sistema Educativo. Esta etapa, que constitúe o primeiro tramo do Sistema Educativo con carácter non obrigatorio, organízase en dous ciclos, o primeiro, que abarca ata os tres anos e o segundo, que é gratuíto, e abarca dende os tres ata os seis anos.

O primeiro ciclo, aínda que naceu cun marcado carácter asistencial, propiciado por unha banda, pola incorporación das mulleres ao mundo laboral e por outra, como preparación a

escola primaria, as concepcións sobre a Educación Infantil foron cambiando ao longo dos tempos (Ferradas, 2004). Actualmente, existe un importante aumento da taxa de escolarización infantil. Algúns dos factores que explican este interese polo ingreso das nenas e nenos ao sistema educativo son, a incorporación da muller ao mundo laboral, o desexo de que os fillos e fillas se relacionen con outros nenos e nenas, mellorar a preparación para a súa posterior incorporación á Educación Primaria ou a necesidade de asegurar unha praza escolar (Palacios, 1989).

Segundo se recolle no *decreto 329/2005, de 28 de xullo, polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia*, no seu artigo 22º, defínense as escolas infantís como aqueles equipamentos diurnos de carácter educativo e asistencial, dirixidos ao sector infantil da poboación de ata 3 anos de idade, que teñen por obxecto o desenvolvemento harmónico e integral das nenas e nenos, realizando ademáis unha importante labor de apoio á función educativa da propia familia á vez que facilitan o acceso das nais e os pais ao mundo laboral.

Co ingreso nos centros de educación infantil, os nenos e nenas experimentan grandes cambios, ao pasar dun medio no que son os principais protagonistas, a outro no que teñen que compartir e relacionarse cos demais. Co fomento das relacións interpersonais, avánzase no proceso de regulación das súas emocións, e nas súas relacións, cooperando, solucionando conflitos e participando en grupo. Do mesmo modo, o desenvolvemento de actividades nun contexto de pares, ofrece aos nenos e nenas oportunidades de aprendizaxe para manter as interaccións e desenvolver as relacións cos demais.

É por iso que o papel do educador non consiste exclusivamente en transmitir contidos didácticos, senón en facilitar a realización de actividades e experiencias que conecten ao máximo coas necesidades, intereses e motivacións dos nenos e nenas, co fin de favorecer o seu desenvolvemento, aspecto fundamental nos seus procesos de aprendizaxe.

Na actualidade, a Educación Infantil conta cun currículo propio que lle confire unha identidade e finalidades educativas distintas a outras etapas educativas (Ferradas, 2004). Segundo este autor, os argumentos nos que se basea esta concepción son, por unha banda, o feito de que as investigacións poñen de manifesto a importancia da estimulación durante os primeiros anos e por outra, o valor compensatorio da educación temperá, podendo prever futuros fracasos.

Deste xeito a súa finalidade persegue contribuír ao desenvolvemento físico, afectivo, social, intelectual e moral dos nenos e nenas, coa cooperación estreita entre o centro e as familias, co fin de ter en conta a responsabilidade fundamental das nais e dos pais nesta etapa educativa.

Os obxectivos básicos deste período evolutivo, tratan de contribuír a desenvolver nas nenas e nenos unha serie de capacidades que se concretan nos seguintes obxectivos específicos:

- Coñecer o seu propio corpo e as súas posibilidades de acción.
- Relacionarse cos demais a través das distintas formas de expresión e comunicación.
- Observar e explorar a súa contorna natural, familiar e social.
- Adquirir progresivamente unha autonomía nas súas actividades cotías.

Os contidos educativos, a diferenza das demais etapas educativas, organízanse en áreas, que se corresponden, a súa vez, con ámbitos propios da experiencia e desenvolvemento infantís:

- Identidade e Autonomía Persoal.
- Descubrimento do Medio Físico e Social.
- Comunicación e Representación.

Os principios metodolóxicos nos que se basea o modelo educativo proposto xiran sobre:

- Unha aprendizaxe significativa, o enfoque constructivista.
- Un enfoque globalizador.
- A importancia das actividades, as experiencias e os procedementos.
- Un clima de seguridade e confianza.
- Organización do espazo, os materiais e o tempo de aprendizaxe.
- A relación cos pais e nais.

Polo tanto, as actividades que se plantexen nun centro de Educación Infantil son, ou deberan ser, globalizadoras, con interese e significado para os nenos e nenas, baseadas nas experiencias e o xogo, dentro dun ambiente de afecto e de confianza.

A atención a infancia, que se ten debatido entre as alternativas da asistencia e a educación, é considerada actualmente unha etapa non obrigatoria, o que significa que non todos os nenos e nenas teñen que ser escolarizados sistematicamente. O que si é obrigatorio é garantir o dereito

a educación e ofrecer apoio ás familias, segundo consta na Constitución Española (1978), e na Convención do Dereitos dos nenos e nenas (Organización das Nacións Unidas, ONU, 1989).

O decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia, sinala que este período constitúe unha etapa educativa con identidade propia, que atende a nenas e nenos dende o nacemento ata os seis anos. Indícase ademais que constitúe unha etapa de capital importancia para o desenvolvemento integral e harmónico da persoa que se organiza en dous ciclos. O primeiro, que comprende dende o nacemento ata os tres anos e o segundo, dende os tres aos seis anos de idade.

Segundo este decreto, a súa finalidade é a de contribuír ao desenvolvemento físico, afectivo, social e intelectual das nenas e dos nenos. Nesta etapa, aténdendese progresivamente ao desenvolvemento afectivo, ao movemento e aos hábitos de control corporal, ás manifestacións da comunicación e da linguaxe, ás pautas elementais de convivencia e relación social, así como ao descubrimento das características físicas e sociais do medio. Ademais, facilítase que nenas e nenos elaboren unha imaxe de si mesmos positiva e equilibrada e adquiran autonomía persoal. Poténciase ademais a transmisión daqueles valores que favorezan a liberdade persoal, a responsabilidade, a cidadanía democrática, a solidariedade, a tolerancia, o respecto, a xustiza, a prevención de conflitos e a súa resolución pacífica, a non violencia en todos os ámbitos da vida persoal, familiar e social, así como o desenvolvemento da igualdade de dereitos e oportunidades e o fomento da igualdade entre homes e mulleres.

Sínálase como obxectivos o de contribuír a desenvolver nas nenas e nenos as capacidades que lles permitan:

- Coñecer o seu propio corpo e o das outras persoas, as súas posibilidades de acción e aprender a respetar as diferenzas.
- Observar e explorar a súa contorna familiar, natural e social.
- Adquirir progresivamente autonomía nas súas actividades habituais.
- Desenvolver as súas capacidades afectivas.
- Relacionarse cos demais e adquirir progresivamente pautas elementais de convivencia e de relación social, así como exercitarse na resolución pacífica de conflitos.
- Desenvolver habilidades comunicativas en diferentes linguaxes e formas de expresión.

- Iniciarse nas habilidades lóxico-matemáticas e achegarse á lectura e escritura como medio de comunicación, información e gozo.
- Sentir o xesto, o movemento e o ritmo como recursos para a expresión e a comunicación.
- Achegarse, na medida das súas posibilidades, ao uso das tecnoloxías da información e da comunicación.

Sobre as áreas de coñecemento, régúlase neste decreto que os contidos educativos se organicen en áreas correspondentes a ámbitos propios da experiencia e do desenvolvemento infantil e que se aborden por medio de actividades globalizadoras, que teñan interese e significado para as nenas e os nenos. Estas áreas deben entenderse como ámbitos de actuación, como espazos de aprendizaxe de toda orde e son as seguintes:

- Coñecemento de si mesmo e autonomía persoal.
- Coñecemento da contorna.
- Linguaxes: comunicación e representación.

Indícase que dende o 1º ciclo debe prestarse atención ao desenvolvemento da autonomía das crianzas, á creación dos primeiros vínculos sociais e á conquista da linguaxe. Debe fomentarse ademais unha primeira aproximación á lectura e á escritura, así como a experiencias de iniciación temperá en habilidades numéricas básicas, nas tecnoloxías da información e a comunicación e na expresión visual e musical.

En canto aos métodos de traballo, plantéxase a necesidade de basearse nas experiencias, nas actividades e no xogo, aplicándose nun ambiente de afecto e confianza para potenciar a autoestima e a integración social.

Por último, en relación as titorías, establécese que cada grupo de alumnado conte cun titor ou titora que desenvolva tarefas relacionadas coa organización, participación e control. A educación nesta etapa, enténdese como un proceso compartido coas familias que se favorece dende o centro docente a través da titoría, de aí que a persoa responsable manteña actividades periódicas para intercambiar información coas familias. A Educación Infantil debe complementar ao fogar, proporcionando a asistencia e educación adecuadas para a promoción do desenvolvemento integral do neno e da nena. Debe ser un punto de formación non só para os nenos e as nenas, senón tamén para a familia (Sánchez, 1997).

Prestar atención ao desenvolvemento é unha tarefa necesaria no contexto familiar, escolar e social, porque un abordaxe integral fomenta a posibilidade de obter aprendizaxes significativos que trascendan a aula e garanten para o futuro, un óptimo desenvolvemento. Ninguén cuestiona hoxe en día o protagonismo e responsabilidade que debe ter a familia na educación, sen embargo, cada vez máis se recoñece a necesidade de contar con diversos medios e programas que colaboren e apoiem á familia na educación das crianzas.



4.2 FAMILIA E CENTRO EDUCATIVO

A función de criar, educar e ensinar, é unha actividade propia das familias. É na familia onde se establecen as pautas de crianza específicas que buscan garantir o coidado, o afecto e a construción da personalidade, satisfacendo unha serie de necesidades básicas necesarias para o desenvolvemento. Se ben é certo que a familia constitúe a primeira contorna na vida da nena e do neno e que as nais e os pais son os primeiros responsables da educación (Parada, 2010), a tarefa de guiar, influír e educar, é unha tarefa compartida e encomendada a distintos grupos e entidades sociais (Comellas, 2009). Ninguén cuestiona hoxe en día o protagonismo e responsabilidade que debe ter a familia na educación, sen embargo, cada vez máis, recoñécese a necesidade de contar con diversos medios e programas que colaboren e apoiem á familia na educación dos seus fillos e fillas.

As familias son polo tanto as primeiras educadoras, pero non as únicas. Formar ao ser humano é unha tarefa que corresponde á familia, á escola e á sociedade en xeral, co fin de lograr un desenvolvemento integral. Familia, escola e comunidade, son tres esferas que, de acordo coa proposta de Epstein (2001), segundo o grao en que se “compartan interseccións” e se solapen, terán os seus efectos na educación. A colaboración entre todos os axentes educativos é un factor clave na mellora da educación.

Todas as teorías pedagóxicas e científicas sinalan que, responder ás necesidades dos nenos e nenas require dun traballo conxunto entre a organización escolar e a organización familiar (Armesto, 2006). Tal e como sinala o modelo ecolóxico do desenvolvemento (Bronfenbrenner, 1987), os nenos e nenas desenvólvense en contextos interconectados: familia e escola inflúen sobre o seu desenvolvemento.

A escola é considerada despois da familia o segundo lugar máis importante en materia de educación, porque é onde o neno ou a nena pode socializar, adquirir coñecementos e aprendizaxes. Un espazo óptimo no que se fortalece o nivel evolutivo dos nenos e nenas, posibilitando a aprendizaxe de comportamentos, habilidades e destrezas a nivel cognitivo, físico e social. Pero isto non o pode lograr a escola se está desligada da familia, de modo que é trascendental a unión familia escola como elemento fundamental que contribúa ao desenvolvemento integral.

Se antes estaba clara a división de funcións, a escola ensina, a familia educa, hoxe a escola acumula ambas funcións. O individuo é un todo, e a escola non pode pretender ocuparse só dunha parte (Enguita, 2006). Nesta situación, na última década un novo discurso recorre as políticas educativas: a necesidade da implicación das familias. Non obstante, é importante sinalar, que

a familia continúa desempeñando un papel educativo de primeira orde. Sen embargo, e a pesar das diferenzas, familia e escola son dúas caras da mesma moeda, uns falan de fillo e filla e outros de alumnado, pero todos falan do mesmo neno ou nena (García, Gomariz, Hernández e Parra, 2010).

Parece indubidable que a familia e a escola son dous alicerces fundamentais que inflúen de xeito favorable ou desfavorable na formación dos nenos e nenas. Ambos espazos deben levar a cabo un traballo mancomunado, para que as pautas ensinadas sexan perdurables e lograr un saudable desenvolvemento. É preciso que familia e escola se unan na procura dunha educación integral, de modo que o seu traballo conxunto brinde ferramentas e espazos de formación comprometidos. A misión de educar a cada neno ou nena é unha actividade conxunta entre os docentes e a familia. É necesaria unha colaboración mutua de modo que esta correlación, posibilite nos nenos e nenas o logro de habilidades e saberes que o formen como persoa (Ferradás, 2006),

Recoñecendo á familia como eixe principal da aprendizaxe, é preciso polo tanto que os docentes inclúan ás familias na contorna escolar, de forma que o seu traballo conxunto promova o desenvolvemento integral dos nenos e nenas. Familia e escola deben ser unha soa. Resulta imprescindible que nais, pais e docentes, traballen xuntos e de forma bilateral, apoiándose mutuamente en pro das crianzas. A relación entre a familia e a escola é algo que debe existir, xa que ambas buscan educar aos nenos e nenas de maneira integral e ambos funcionan como espazos de constante aprendizaxe nos que as nenas e nenos se desenvolven. Os criterios compartidos entre profesionais e familias sempre redunda en beneficio das crianzas.

É por iso importante que os centros educativos ofrezan diversidade de servizos. Servizos para as nenas e nenos, para as familias, e para as nenas e nenos e familias simultaneamente. Centros integrais que ofrezan educación regrada e non regrada. Centros abertos a recibir e a integrarse na comunidade, que traballen en rede con outros servizos educativos, sociais e da saúde, que permitirá que o seu traballo sexa máis efectivo e que as súas propostas inflúan en toda a comunidade, expandindo a cultura da infancia, promovendo a confianza e reforzando as competencias das familias.

Faise indispensable asumir o traballo coas familias como factor estrutural e estruturante dentro dos procesos de formación integral das nenas e nenos. (Ardila e Riveros, 2006). A nosa tarefa é, en parte, alimentar a conversación para crear unha visión colectiva da educación (Eisner, 2002). É preciso orientar e revitalizar as relacións familia e centro educativo na liña da responsabilidade mutua, de forma que se desenvolva o potencial educativo das familias.

É precisamente no marco de colaboración entre ambas institucións, onde urxe afondar, para discernir e construír un marco de colaboración eficaz, que contribúa a que os nenos e nenas desenvolvan as súas capacidades e poidan realizarse como persoas.

Atribuír á familia con carácter exclusivo o papel educador é excesivo, unha maneira de sacudir responsabilidades por parte de todos os axentes sociais implicados na educación. Familia, escola e demais axentes educativos, deben formular a súa actuación de forma coordinada e complementaria, buscando a colaboración e a coherencia nas súas intervencións polo ben das nenas e nenos.



4.3 FORMACIÓN DE PAIS E NAIS PARA A PROMOCIÓN DA SAÚDE

As investigacións sobre estilos e prácticas educativas familiares e a súa influencia sobre os seus fillos e fillas, suxiren cada vez máis a necesidade de realizar un traballo educativo dirixido á poboación de nais e de pais, para previr problemas emocionais e condutuais, que se evidencian nas nenas e nenos como consecuencia dunhas inadecuadas estratexias educativas familiares.

A mellora do benestar mental durante a etapa infantil, ten unha ampla gama de impactos ao longo do ciclo vital e na prevención dos trastornos emocionais e condutuais. O éxito educativo é recoñecido entre os determinantes fundamentais da saúde mental en nenos e nenas (Organización Mundial da saúde, OMS, 2012). O contexto familiar, e máis concretamente os pais e as nais, son os axentes máis decisivos no desenvolvemento dos nenos e nenas, xogando polo tanto un papel fundamental en materia de prevención e promoción da saúde.

A parentalidade, é concebida de múltiples modos e non existe un acordo global respecto a súa definición (O'Connor, 2002). A máis estendida a nivel europeo, defínea como “o despregue das función de coidado e educación dos fillos e fillas asignada aos pais e ás nais” (Consello de Ministros de Europa, 2006).

Cando ao termo parentalidade lle engadimos o calificativo de positiva, facemos referencia ao conxunto de condutas parentais que procuran o benestar dos nenos e nenas, que se orientan ao desenvolvemento pleno e integral dende unha perspectiva de coidado, afecto, protección, enriquecemento, seguridade persoal e da non violencia. Que proporcionan ademais recoñecemento persoal, pautas educativas e orientación e inclúen o establecemento de límites, para promover o completo desenvolvemento e poder alcanzar os mellores logros, tanto no ámbito familiar, como académico, como cos amigos e a contorna social e comunitaria. (Consello de Ministros de Europa, 2006).

O obxectivo da tarefa de ser nai e pai é a de promover relacións positivas entre as nais e as pais e as súas fillas e fillos, fundadas no exercicio da responsabilidade parental, para garantir os dereitos das nenas e nenos no seno da familia e optimizar o desenvolvemento potencial do menor e o seu benestar (Rodrigo, Máiquez e Martín, 2010a).

Pero a parentalidade é un proceso en constante aprendizaxe. Para poder enfrontarse a unha paternidade e maternidade responsable, precísase información, posto que esta labor require dunha serie de coñecementos que non se adquiren polo mero feito de ser pai ou nai e sobre todo nunha sociedade coma a actual en constante cambio. Sociedade que esixe unha boa

socialización, adaptación e integración dos seus membros, pero que non facilita os recursos necesarios para que os pais e as nais poidan dar resposta a este nivel de exigencia.

Para desenvolver axeitadamente as responsabilidades parentais, as familias precisan de apoios complementarios ao rol parental, espazos de encontro para compartir entre elas, e con profesionais, a crianza e a educación dos seus fillos e fillas. Neste senso, Martínez González e Becedoniz Vázquez (2009), consideran que cada vez son máis as familias preocupadas polo exercicio do rol educativo e parental, sentindo en ocasións que non saben cal é o modo máis axeitado de educar aos seus fillos e fillas, polo que buscan asesoramento e apoio.

Estes apoios polo tanto precisan dun carácter preventivo e formativo, máis que reparador e terapéutico, o que contribuíría a adoptar un enfoque positivo da intervención familiar. Urxe, polo tanto, unha implantación xeneralizada dos sistemas de formación para unha maternidade e paternidade responsable. Deste modo, a orientación non só debe ir destinada ás familias que se atopan en situación de risco, senón tamén a aquelas que perseguen previr e/ou facilitar o seu rol como nais e pais (Martínez González e Becedoniz Vázquez, 2009).

As nais e os pais nos seus estilos parentais, están mostrando unha certa incapacidade de resolver o estrés, os conflitos e a organización da autoridade nas familias en España (Pérez Alonso-Geta, 2010). A familia e a sociedade en xeral, superaron e liberáronse das referencias educativas do pasado, pero non as teñen substituído por outras novas e moitos pais e nais carecen de ferramentas de educación, de crianza. Nais e pais desorientados, cuxas actitudes ante a educación dos seus fillos e fillas, móvese entre unha permisividade e neglixencia claudicante, ou tenden, en menor medida, a un superado autoritarismo. O cambio social e familiar agudo en Occidente, deixa sen recursos educativos ás familias. A familia en España non ten tempo nin conta coa suficiente capacitación para educar aos seus fillos e fillas (Pérez Alonso-Geta, 2010). Os tempos de crianza non coinciden cos tempos das familias. Son necesarias medidas relativas ao coidado dos nenos e nenas, entre elas ter tempos para criar aos fillos e as fillas. Precisamos tempos compartidos de crianza. Se a familia mingúa na súa tarefa educadora, están en xogo o mellor desenvolvemento cognitivo, académico e social dos nenos e nenas: o futuro do cidadán (Kierman e Huerta, 2008).

Un estudo publicado no 2007 polo Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais, sobre Estratexias para previr e afrontar conflitos nas relacións familiares (pais, nais, fillos e fillas), pon de manifesto: “a necesidade de asesorar educativamente os pais e as nais para o desenvolvemento de habilidades de autorregulación emocional, así como en técnicas cognitivas e de relaxación que lles permitan abordar as tensións e os conflitos cotiás familiares, dende una perspectiva

positiva baseada no diálogo e na negociación. Así mesmo, advírtese da necesidade de apoiar as nais e os pais na adquisición de habilidades sociais e de comunicación coas crianzas, que lles axuden a expresar mellor as súas emocións, a escoitar aos seus fillos e fillas de forma activa e lles posibilite manexar os conflitos dende una postura aberta ao diálogo. Isto resultará positivo tamén para que os nenos e nenas, a través da observación e imitación de condutas parentais, aprendan e incorporen estas habilidades nos seus repertorios condutuais” (Martínez González, Pérez Herreo e Álvarez Blanco, 2007, p.109).

Segundo estes autores, unha das necesidades máis prioritarias manifestada tanto polas nais e pais, como polo persoal docente, fai referencia a formación de pais e nais para poder cumprir dun xeito satisfactorio a súa función socializadora. Sen embargo, a formación de pais e nais é unha carencia evidente no sistema educativo actual (Martínez González et al., 2007), e en moitas ocasións, nais e pais buscan apoios contrastando as súas experiencias parentais con outras familias ou co profesorado dos centros escolares. Aínda que non sempre atopan respostas (Martínez González e Becedoniz Vázquez, 2009). En definitiva, pais e nais preocupados, desorientados e angustiados porque a educación dos seus fillos e fillas “se lles escapa das mans”.

4.3.1 Programas de orientación familiar

Cando facemos referencia á orientación, educación e formación parental, estamos incluíndo todos aqueles servizos e programas dirixidos a asesorar un amplo rango de situacións familiares. Trátase de servizos de apoio ás familias, que pode contribuír ao desenvolvemento humano e persoal de todos os compoñentes do sistema familiar, en todas as etapas do seu desenvolvemento biolóxico e evolutivo e en calquera tipo de familia con independencia da súa estrutura, dinámica interna ou de calquera outra diversidade (Martínez González e Becedoniz Vázquez, 2009). Caracterízanse por proporcionar información, orientar e asesorar, sobre unha ampla gama de temas educativos, coa finalidade de potenciar o desenvolvemento e partindo do suposto de que uns pais e nais informados porán afrontar mellor a tarefa educativa dos seus fillos e fillas.

Este tipo de programas son operacionalizados como estratexias de promoción da saúde, prevención, formación e/ou corrección de problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes, tanto en preescolares como en nenos escolares de diferentes idades (Levac, McCay, Merka e Reddon-D’Arcy, 2008; Sanders, Markie-Dadds e Turner, 2003; Silva e Randall, 2005; Solís-Cámara, Fox e Nicholson, 2000). Parten da crenza das potencialidades que ofrecen os primeiros anos de vida dos nenos e nenas e a influencia que ten a familia neste

proceso de educación e desenvolvemento. Os pais e as nais son concebidos como “axentes de cambio” (Barlow e Stewart-Brown, 2000), e baixo un formato grupal, individual, ou nunha combinación de ambos, son formados en procedementos concretos que lles permitan potenciar a conduta prosocial dos nenos e nenas, fortalecer a vinculación afectiva entre pais e nais e os seus fillos e fillas e favorecer a creación dun clima familiar positivo, rompendo a progresión e xeneralización dos primeiros problemas emocionais e condutuais.

Os servizos e programas de apoio a parentalidade teñen como obxectivo, que os pais e as nais reflexionen sobre as súas prácticas educativas e analicen as consecuencias destas prácticas, coa finalidade de iniciar un proceso de cambio e aprendizaxe de novas competencias. Os contidos a traballar poden polo tanto ser diversos e requiren de profesionais, mediadores, ou facilitadores, que guíen ao grupo por un proceso de análise persoal orientado ao cambio cognitivo, actitudinal e/ou comportamental. A elaboración e posta en práctica require dun gran rigor científico e coñecemento da práctica con familias (Martín, Máiquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez e Rodríguez, 2009). Todo programa debe ademais contar cun manual onde se recollan todos os aspectos básicos: fundamentación teórica, perfil das familias ao que se dirixe, obxectivos, desenvolvemento de contidos en actividades ben definidas, procedemento de implementación, formación dos profesionais e métodos de avaliación.

Na intervención é necesario fomentar a participación da familia e darlle un total protagonismo. Como sinala Navarro (2004), axudar ás familias a observar, coñecer o que pasa e a analizar como funcionan nunha situación determinada, implica aumentar a complexidade do seu razoamento e das súas percepcións, suxerirlle outras lecturas alternativas da realidade, proporcionarlle indicios para que se posicionen e atopen as súas propias solucións. Trátase de apoialas e acompañalas no proceso de busca, en lugar de dicirlle en que tipo de familia ten que transformarse.

Estes servizos deben polo tanto lograr a colaboración familiar, non como algo opcional, senón como algo fundamental (Rodrigo et al., 2008). É dicir, do que se trata en última instancia é de implicar os pais e nais no proceso educativo dos seus fillos e fillas, evitando actitudes de dependencia dos servizos e profesionais ao fomentar sentimentos de desvalorización das súas propias competencias como nais e pais. É recomendable ademais, propiciar cambios graduais por medio do debate de ideas e de formas de actuar, que podan conducir a medio prazo á reestruturación cognitiva das súas concepcións (Rodrigo et al., 2008).

A educación e formación parental debe promover competencias nos pais e nas nais, unhas dirixidas a desenvolver habilidades parentais e outras ao desenvolvemento persoal (Martín

et al., 2009). Debemos suñar que non é suficiente promover unicamente competencias educativas, senón que existen outras que é importante ter en conta, posto que tamén repercuten no exercicio positivo da parentalidade. Competencias relacionadas coa organización doméstica, co desenvolvemento persoal, a resiliencia, a procura de apoios e a participación e integración comunitaria (Martin, Cabrera, Rodrigo e León, 2013).

A educación parental busca promover procesos de cambio cognitivos, afectivos e de comportamento nas nais e nos pais (Rodrigo, Máiquez e Martín, 2010b). Nestes procesos, ofrécense aos proxenitores oportunidades de aprendizaxe, que posibiliten a optimización e reconstrución do exercicio da parentalidade. En moitos casos son vistos como procesos de reflexión compartida sobre o papel de pais e nais, que lles leva a pensar sobre como están exercendo esta tarefa. De aí que se enfatice a necesidade de buscar a súa cooperación e colaboración para levar a cabo este proceso (Rodrigo et al. 2008).

Esta formación parece resultar máis eficaz cando se desenvolve a través de programas e metodoloxías activas e participativas, teñen un obxectivo preventivo e contribúen ademais a fortalecer e enriquecer non só a vida familiar, senón tamén a do propio individuo e a dinámica da sociedade en xeral (Brunet e Negro, 1985; Merino Rodríguez, 1997).

Existen suficiente evidencias argumentadas e fundamentadas que corroboran a idea de que, os programas de fortalecemento familiar obteñen resultados positivos en distintas investigacións independentes con diferentes grupos culturais e con diferentes idades dos nenos e nenas (Kumpfer, Alvarado e Whiteside, 2003). Nas metaanálises realizadas por Serketich e Dumas (1996), Lundahl, Risser e Lovejoy, (2006), e Maughan, Christiansen, Jenson, Olympia e Clarck (2005), reflicten que este tipo de programas son considerados intervencións eficaces na promoción de cambios positivos, tanto na conduta das nenas e nenos como na dos pais e das nais, na mellora da comunicación entre pais e nais e os seus fillos e fillas, na mellora das habilidades parentais, na redución de problemas de conduta, así como na depresión materna e na diminución do estrés parental. Lochman e Steenhoven (2002), indican que en todas as intervencións de formación con pais e nais, atópase máis satisfacción no papel de pai e nai, maior implicación no centro educativo, melloras no funcionamento familiar e nas prácticas parentais e/ou diminución de condutas externalizantes nas nenas e nenos. Algúns autores, sen embargo, suxiren que a avaliación baseada unicamente na información proporcionada polos pais e as nais sobreestima o efecto da intervención (Maughan et al., 2005).

Outras metaanálises e revisións descritivas revelan en cambio, que a formación de nais e pais consegue melloras na conduta dos nenos e nenas e na dos proxenitores, independentemente

do instrumento de avaliación empregado (Barlow e Stewart-Brown, 2000; Tucker e Gross, 1997). Os estudos nesta índole suxiren, que a formación de pais e nais é unha das intervencións máis investigadas e que mellores resultados presenta, tanto en medidas procedentes de informes de pais, nais e docentes, como en observacións realizadas no contexto familiar e escolar (Barlow e Stewart-Brown, 2000; Tucker e Gross, 1997), consolidándose como unha proposta eficaz no que respecta ao desenvolvemento das habilidades parentais e redución dos problemas de conduta en idades temperás (Lundhal et al., 2006; Maughan et al., 2005; Rey, 2006; Richardson e Joughin, 2002; Serketich e Dumas, 1996; Tucker e Gross, 1997), promoción das interaccións positivas entre nais e pais e as súas fillas e fillos (Tucker e Gross, 1997), mellora das condutas e actitudes dos pais e nais sobre os seus fillos e fillas (Sampers, Anderson, Hartung e Scambler, 2001), ou incremento da comunicación e resolución de problemas entre nais e pais e as súas fillas e fillos (Lochman e Steenhoven, 2002).

Os resultados das distintas investigacións indican polo tanto, a necesidade de orientar educativamente aos pais e nais para que poidan desenvolver positivamente o seu rol parental na sociedade actual. Esta necesidade conleva a considerar a posibilidade de fomentar a orientación e intervención educativa e que a formacións de nais e pais, sexa a proposta elixida fronte outras formas de intervención familiar (Farrington e Welsh, 2003), no tratamento dos problemas de conduta. De aí, xurde a necesidade de deseñar e apoiar institucionalmente iniciativas, que fomenten o desenvolvemento da orientación e intervención educativa para a vida familiar, dende unha perspectiva preventiva e comunitaria.

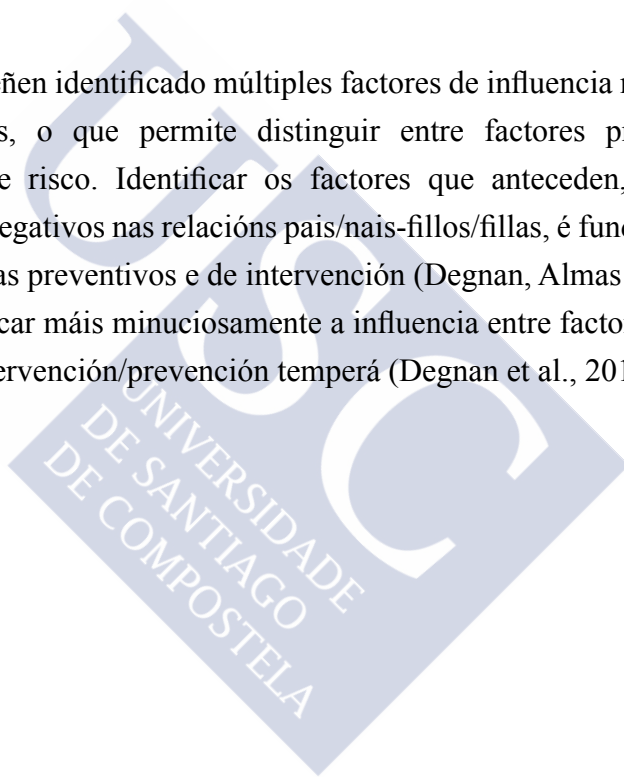
Aínda que a historia da formación de pais remóntase a época colonial, a frecuencia e o alcance dos programas formais para a participación, educación, formación, asesoramento e orientación para pais e nais, foi en aumento nos últimos anos, converténdose nun fenómeno actualmente en auxe dentro das políticas europeas de apoio á familia.

O apoio socio psicoeducativo dado aos pais e nais a través de programas parentais, é un recurso de apoio parental ao que a Unión Europea quere prestar unha especial atención. Isto é debido a repercusión directa que estes apoios teñen sobre o exercicio do rol parental e as consecuencias positivas sobre o desenvolvemento dos seus fillos e fillas. A educación parental é un dos principais recursos para fomentar a parentalidade positiva. Dende o Consello de Europa, a través da Recomendación Rec (2006)19, sobre Políticas de Apoio ao Exercicio Positivo da Parentalidade, insístease en promover que os pais e as nais poidan desempeñar un exercicio adecuado das súas funcións parentais. Destácase a responsabilidade do Estado en proporcionar as condicións adecuadas ás familias para que se dea esa parentalidade positiva, considerada como imprescindible para protexer os dereitos da infancia, mediante o fomento

de apoios informais e formais da familia, entre os que se mencionan os programas educativos para nais e pais. O consello de Europa recomenda que estas actuacións parentais, sexan promovidas institucionalmente a través de servizos e programas educativos, que teñan en conta as necesidades específicas das familias.

Existen solucións para previr os trastornos emocionais e condutuais nos nenos e nenas e unha delas é a orientación a través de programas de educación e formación dunha parentalidade responsable e positiva. Cando falamos de prevención e promoción da saúde, a educación e formación parental debe ser polo tanto un obxectivo irrenunciable, proporcionando as nais e os pais os mecanismos de apoio suficientes co fin de que poidan desenvolver un adecuado exercicio da súa parentalidade.

Os estudos sobre crianza, teñen identificado múltiples factores de influencia na interacción recíproca pais/nais-nenos/nenas, o que permite distinguir entre factores protectores do desenvolvemento e factores de risco. Identificar os factores que anteceden, manteñen e favorecen efectos positivos ou negativos nas relacións pais/nais-fillos/fillas, é fundamental para o desenvolvemento de programas preventivos e de intervención (Degnan, Almas e Fox, 2010). É preciso, sen embargo, identificar máis minuciosamente a influencia entre factores e contidos específicos de programas de intervención/prevenición temperá (Degnan et al., 2010).



PARTE II. TRABALLO EMPÍRICO INVESTIGACIÓN

PARTE II. TRABALLO EMPÍRICO INVESTIGACIÓN

- **CAPÍTULO V. Obxectivos de estudo**
- **CAPÍTULO VI. Resultados**
- **CAPÍTULO VII. Discusión e Conclusións**





CAPÍTULO V

Obxectivos de estudo



5.1 OBXECTIVOS XERAL E ESPECÍFICOS

En base a revisión teórica realizada, comprobamos en primeiro lugar, que os primeiros anos constitúen unha das etapas máis vulnerables no proceso evolutivo das persoas. Documentamos en segundo lugar, que dentro dos factores microsociais, o ámbito familiar, e máis concretamente determinados estilos e prácticas parentais, son unha das dimensións máis estudadas pola relación que gardan co desenvolvemento. A partir de aquí, cabe destacar en terceiro lugar, que determinadas variables funcionais, poden actuar como factores de risco ou protección na evolución de problemas emocionais e condutuais na etapa infantil. Existe un gran número de investigacións sobre o desenvolvemento dos nenos e nenas, a crianza e a familia, que nos permiten coñecer os elementos críticos no exercicio da parentalidade, de aí a importancia de analizar estes factores.

Trala análise realizada na introdución conceptual do presente estudo, sobre a literatura máis relevante referida á relación que existe entre distintas variables relacionadas cos estilos educativos e prácticas parentais e o desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais, se poden establecer unha serie de premisas sobre as que se apoia o presente traballo de investigación.

- En primeiro lugar, os estilos e prácticas educativas parentais repercuten no desenvolvemento das nenas e nenos.
- Segundo, os estilos e prácticas parentais gardan relación co desenvolvemento de problemas, tanto de tipo internalizante como externalizante, nas crianzas.
- Por último, os estilos e prácticas parentais inflúen no desenvolvemento dos nenos e nenas polo que é de interese coñecer, en que medida o resultado desta interacción é un factor de risco ou protector na evolución de determinados problemas emocionais e condutuais na etapa infantil.

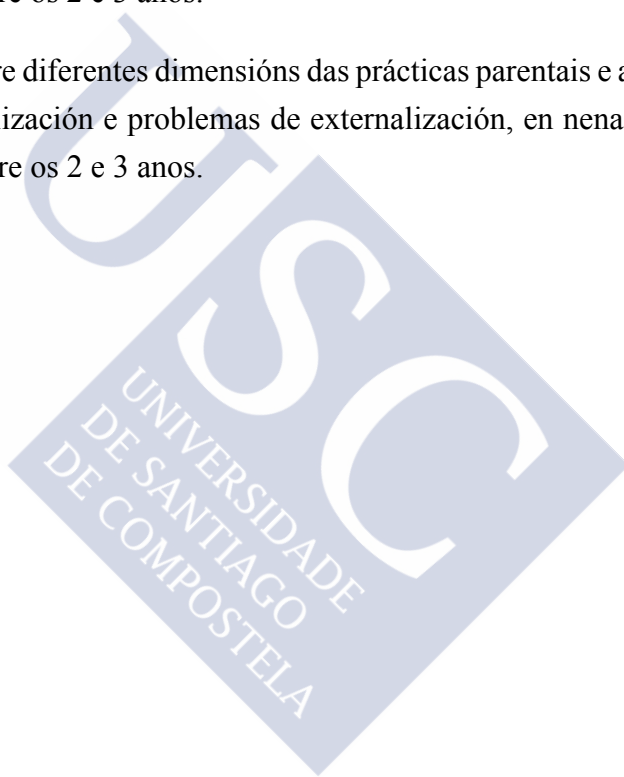
Co propósito de afondar en tales aspectos e aportar novos datos dentro deste ámbito, xurde o presente estudo.

O obxectivo xeral do presente traballo de investigación, é examinar a relación que se establece entre as prácticas de crianza exercidas polos pais e as nais e o desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais, nunha mostra de nenas e nenos na etapa infantil, tendo en conta a iteración entre distintas dimensións das prácticas educativas, para avaliar en que medida esa iteración garda relación con problemas emocionais e condutuais.

Esta investigación trata de analizar en que medida determinados problemas externalizantes e internalizantes, en nenos e nenas con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos, se relacionan con determinadas dimensións da parentalidade e esas prácticas educativas sirven para explicar estes problemas.

Este obxectivo global desdóbrase nos seguintes obxectivos específicos:

- Identificar a existencia de problemas emocionais e condutuais nunha mostra de nenos e nenas con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos
- Analizar as prácticas de crianza dos pais e das nais nunha mostra de nenos e nenas con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos.
- Demostrar a relación entre diferentes dimensións das prácticas parentais e a presentación de problemas de internalización e problemas de externalización, en nenas e nenos con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos.



5.2 METODOLOXÍA

A acción que guía a nosa investigación, e atendendo ás palabras de Collier (2000, p.17), quen suñña que “investigar significa coñecer a realidade que nos rodea”, céntrase no coñecemento científico dunha determinada realidade. É por iso, que no noso proceso de investigación, entendido como “a actividade mediante a cal adquirimos novos coñecementos, empregando o método científico para realizar novas aportacións ao campo da ciencia. Ou a aplicación deste a cada estudo concreto” García Jiménez (2002, p. 25), utilizamos o método científico como un referente que nos permitiu establecer as fases a través das cales se desenvolveu a investigación, dotándoa de coherencia e validez.

A presente investigación, parte dun deseño previo e se desenvolve en varias etapas interrelacionadas, que comeza coa revisión de distintas fontes documentais relacionadas co tema que nos ocupa e remata coa análise e interpretación dos datos e a consecuente exposición de conclusións. Sen embargo, cabe salienta, que non se seguiu un proceso estritamente lineal.

En primeiro lugar, o **proxecto de investigación**, foi o punto de partida para a configuración do estudo, que conxuga a relevancia da temática e o interese persoal por analizala. En segundo lugar, a **revisión das fontes documentais**, garantiunos un profundo coñecemento da relación entre os estilos e prácticas parentais e o desenvolvemento, a elaboración dun marco teórico e a concreción do deseño e desenvolvemento da investigación. En terceiro lugar, o **marco teórico**, froito dunha coidadosa análise da revisión da literatura, axudounos a determinar que investigar, converténdose no núcleo do deseño e desenvolvemento da investigación, da interpretación dos datos e da exposición das conclusións. En cuarto lugar, o **deseño da investigación**, permitiunos delimitar os obxectivos e establecer as estratexias a seguir para alcanzalos. Unha etapa de toma de decisións sobre a selección da mostra obxecto de estudo, fontes de recollida de información, instrumentos a utilizar e procedemento para a recollida de datos. En quinto lugar, o **traballo de campo**, implicou a recompilación de datos a través dos cuestionarios seleccionados para tal efecto. En sexto lugar, a **análise e interpretación dos datos**, exixiu relacionar a información obtida a través das distintas fontes, tendo en conta o marco teórico e prestando especial atención á validez e fiabilidade dos datos e as limitacións da investigación. Por último, o proceso remata coa **elaboración de conclusións**, froito do estudo previo e da análise e interpretación dos datos posterior.

En canto á natureza e características da investigación, a presente tese responde a un enfoque cuantitativo e se desenvolve a través do estudo de casos, centrado nas familias con nenos e nenas con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos, que asisten a Rede de Escolas Infantís da

Comunidade Autónoma de Galicia, “A Galiña Azul”. En relación ao número de casos a estudar, barallamos dúas posibilidades: maior número de casos ou maior profundidade na análise dos mesmos. Ante estas opcións optamos pola segunda, ao considerar que nos permitiría afondar máis e mellor na temática que nos ocupa. En canto a selección dos centros obxecto de estudo, optamos polas Galiñas Azuis, posto que a diferenza doutras escolas infantís públicas, non só se localizan en centros urbanos. Para seleccionar os centros, tivemos en conta fundamentalmente catro variables: a disponibilidad do centro a colaborar no proceso de investigación, a antigüidade dos mesmos, un índice elevado de nenos e nenas matriculados e por último a localización xeográfica, primando a proximidade, posto que a investigación así o requiría, dado que o contacto directo e permanente converteuse nun recurso imprescindible na investigación.

Para finalizar, sinalar que ao longo de todo o proceso investigador, tívose un especial coidado para garantir a calidade teórica e metodolóxica do estudo: validez, fiabilidade e obxectividade.



5.3 MOSTRA: CARACTERÍSTICAS DESCRITIVAS

A mostra estivo constituída por 102 familias, das cales o 83,2% residen no ámbito urbano e o 16,8% restante en zonas rurais. Todas elas asisten a Rede de Escolas Infantís da Comunidade Autónoma de Galicia, “A Galiña Azul” (anexo 1). Concretamente, o estudo realizouse coas nenas e nenos que asisten ao Centro do concello de Ames (Rúa de Figueiras. s/n, 15895), Boiro (Praia Xardín s/n, 15930), e nos tres Centros sitos en Santiago de Compostela (Polígono Industrial do Tambre, 15703; Praza da Constitución, s/n 15702; Praza Lalo Hernández, s/n, 15704).

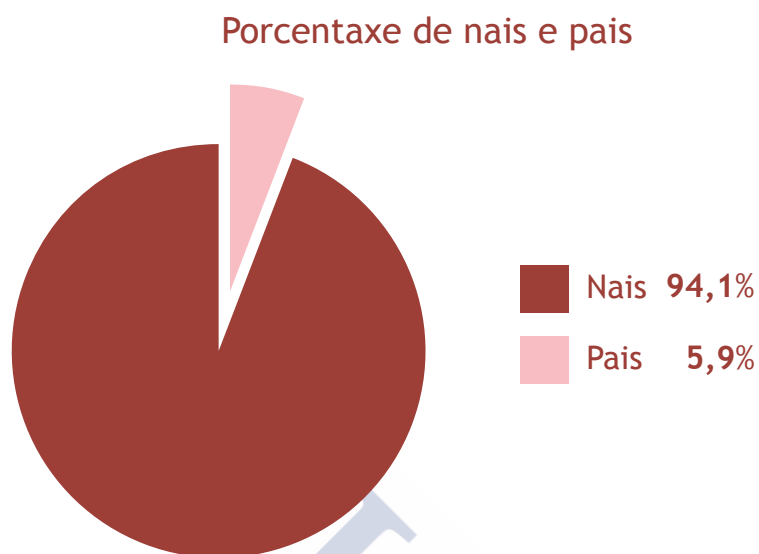
O número de familias que participaron en cada un dos centros sinalados anteriormente no tramo de idade 2-3, detállase na táboa 8 .

Táboa 8. Número familias que participaron na investigación en cada un dos Centros.

CENTRO	NÚMERO DE FAMILIAS
ESCOLA INFANTIL AMES FIGUEIRAS	7
ESCOLA INFANTIL BOIRO	28
ESCOLA INFANTIL TRASPARELAMENTO	30
ESCOLA INFANTIL SAN ROQUE	21
ESCOLA INFANTIL POLÍGONO DO TAMBRE	16

Como observamos na táboa 8 descrita anteriormente, a participación maior obtívose nas Escolas Infantís de Traspapelamento, sita en Santiago de Compostela, e na do concello de Boiro, sendo en Ames a de menor implicación no proceso de avaliación.

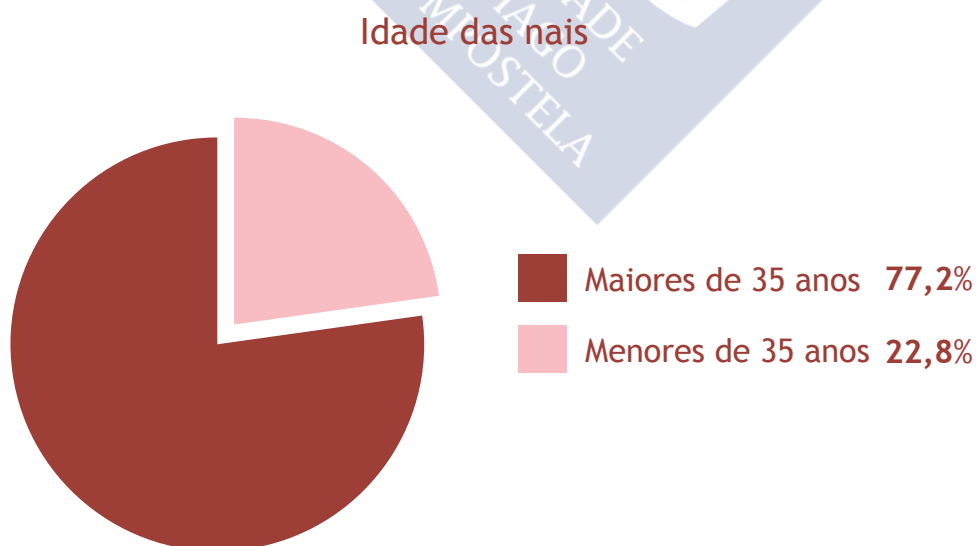
Na gráfica 2, pódese observar máis concretamente a porcentaxe de nais e pais que participaron no estudo.



Gráfica 2. Porcentaxe de nais e pais do estudo.

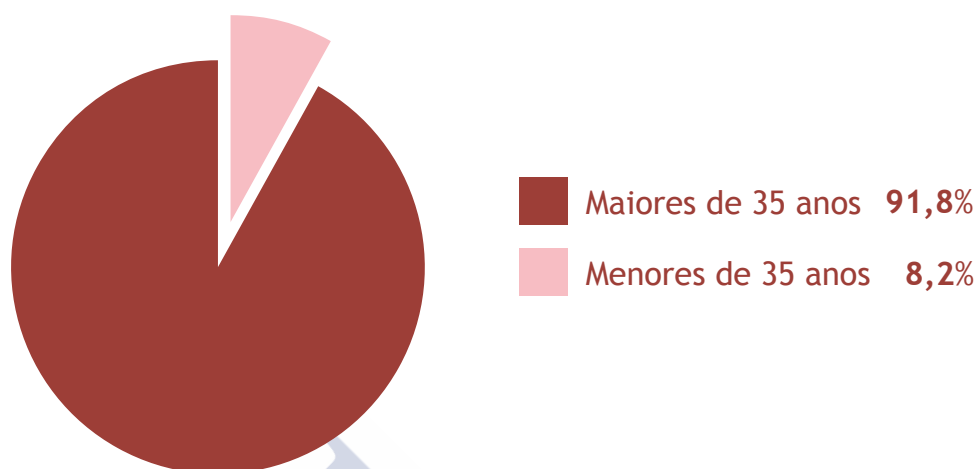
Como vemos na gráfica 2, os cuestionarios foron cubertos maioritariamente polas nais nun 94,1% dos casos, fronte ao 5,9%, dos pais.

En canto a idade das nais e dos pais, móstrase a continuación na gráfica 3 e 4 respectivamente.



Gráfica 3. Idade das nais.

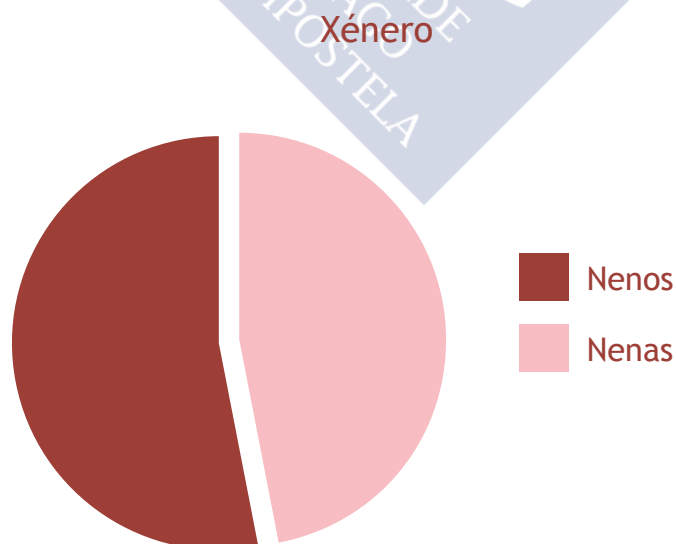
Idade dos pais



Gráfica 4. Idade dos pais.

Como se observa nas gráficas 3 e 4, as idades de ambos proxenitores supera maioritariamente os 35 anos. Máis concretamente, o 77,2% das nais e o 91,8% dos pais, son maiores desta idade.

Con respecto aos datos referidos aos nenos e nenas que formaban a mostra, o tramo de idade obxecto de estudo foron os grupos con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos. En canto ao xénero, reflíctese a continuación na gráfica 5.



Gráfica 5. Número de nenos e nenas da mostra.

Como vemos na gráfica 5, a mostra estivo constituída practicamente polo mesmo número de nenos que de nenas. Concretamente 54 son nenos e 48 nenas.

En canto a outros datos sociodemográficos que axuden a construír o perfil básico da mostra, podemos destacar a nacionalidade de ambos proxenitores, como se reflicte na seguintes gráficas 6 e 7.



Gráfica 6. Nacionalidade das nais.

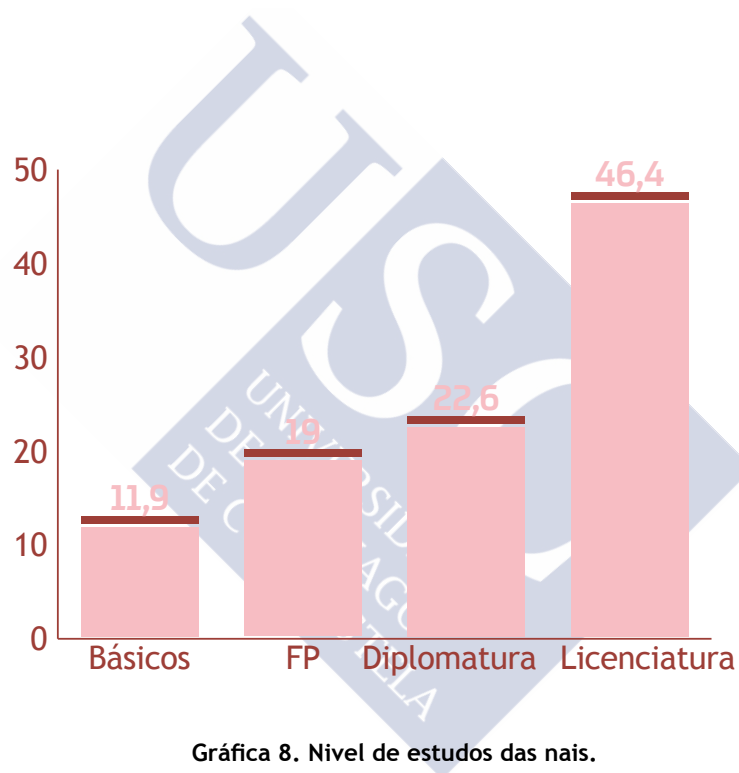


Gráfica 7. Nacionalidade dos pais.

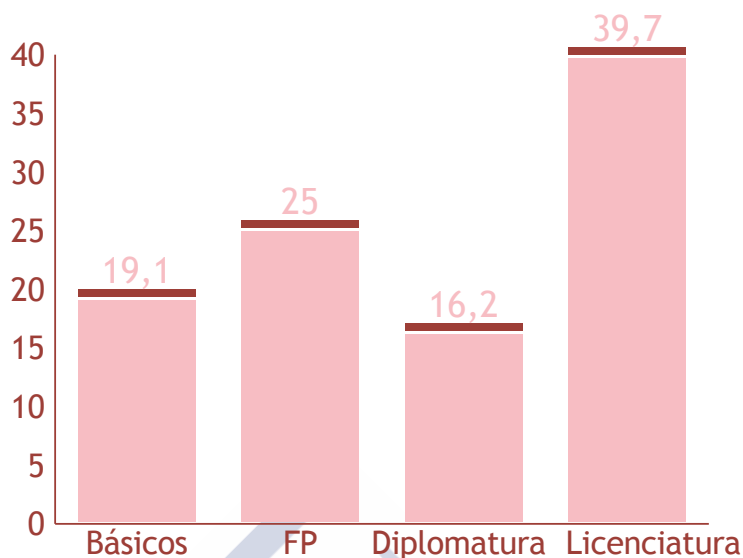
Cómo podemos ver nas gráficas anteriores, o 96,7% das nais e o 94,4% dos pais son de nacionalidade española. Unicamente un 3,3% e un 5,6% das nais e dos pais respectivamente, teñen outra nacionalidade. Sen embargo, temos que sinalar que os 102 nenos e nenas que compoñen a mostra obxecto de estudo, son de nacionalidade española.

Outro dato destacable é a situación laboral na que se atopaban as nais e os pais. Sobre este aspecto cabe sinalar que o 21,1% das nais e o 9,6% dos pais, atópanse no momento no que se recolleron os datos, en situación de desemprego.

En referencia ao nivel de estudos das nais e dos pais reflíctese respectivamente nas gráficas 8 e 9.



Gráfica 8. Nivel de estudos das nais.



Gráfica 9. Nivel de estudos dos pais.

Como se observa nos datos reflectidos nas gráficas 8 e 9, as nais presentan un nivel de estudos superior ao dos pais, cunhas porcentaxes maiores en diplomaturas e licenciaturas. Si sumamos estas porcentaxes, atopámonos que un 69% das nais son licenciadas ou diplomadas fronte a un 55,9% dos pais. En todos os casos os pais e as nais contan como mínimo cos estudos básicos.

Outro dato de interese, é que 3 é o número máximo de fillos ou fillas das familias que compoñen a mostra. No 50,5% dos casos as familias teñen un só fillo ou filla e no 57% a posición que ocupa o neno ou nena obxecto de estudo con respecto aos seu irmáns, é a de menor idade.

A media de horas diarias (sen contar as de a noite), que as nais e os pais pasan co seu fillo ou filla co que participa no estudo é de 7,39hrs para as nais e 5,13hrs para os pais. En ausencia do pai e da nai, as persoas encargadas do coidado do fillo ou da filla son no 76,2% dos casos os avós, no 9,5% outro familiar e no 14,3% outra persoa sen relación de parentesco.

Por último, indicar que a media de horas semanais que os nenos e nenas asisten ao Centro Educativo, son 24,96hrs, sendo o máximo de horas que poden permanecer no centro 40hrs.

5.4 VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Como citamos anteriormente, o obxectivo xeral do presente traballo de investigación, é o estudo da relación que se establece entre determinados dimensións dos estilos e prácticas educativas e o desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais, nunha mostra de nenas e nenos con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos. Nesta relación, tense en conta a iteración entre distintas dimensións dos estilos e prácticas de crianza, para avaliar en que medida gardan relación con problemas emocionais e condutuais.

Para este fin, avalíanse, a través de diferentes instrumentos estandarizados adaptados as características da mostra, dous grupos de variables. Por unha parte, **problemas emocionais e condutuais**, clasificados de acordo ao modelo dimensional de Achenbach, en problemas de internalización e problemas de externalización. Por outra, **variables familiares**, relacionadas coas expectativas sobre o desenvolvemento, prácticas de crianza e prácticas de disciplina.

5.4.1 Child Behavior Checklist (CBCL 1½-5)

Para identificar os problemas emocionais e condutuais, partimos da realidade de que o psicodiagnóstico infantil debe facerse dende unha perspectiva evolutiva e de que a dificultade do diagnóstico nestas idades, estriba no feito de tratar problemas que afectan a suxeitos susceptibles de cambios evolutivos constantes e profundos. Tendo en conta esta premisa, no momento actual a taxonomía máis elaborada e de maior uso en psicopatoloxía infantil é a de Achenbach e Edelbrock (1978). É por iso que os problemas emocionais (problemas de internalización), e os problemas condutuais (problemas de externalización), en nenos e nenas con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos, foron avaliados mediante o “Achenbach System of Empirically Based Assessment”, ASEBA (Achenbach e Rescorla, 2001).

Dado que a mostra do presente estudo son crianzas con idades comprendidas entre 2 e 3 anos, aplicamos a versión para nenos e nenas preescolares que integra o “ASEBA Preschool Forms”, (Achenbach e Rescorla, 2000), o Child Behavior Checklist CBCL11/2-5, versión revisada do CBCL/2-3 (Achenbach, 1992). Este cuestionario está formado por unha lista de 99 frases que describen diversos problemas emocionais e condutuais neste tramo de idade. Os ítems son valorados nunha escala de 0 a 2, onde 0 significa que a afirmación non describe ao neno ou a nena, (nunca), 1 que a descrición describe ao neno ou a nena ás veces, (ás veces), e 2 que o ítem describe ao neno ou a nena a maior parte das veces, (sempre/case sempre). Ademais

inclúe un ítem número 100 onde se pode citar problemas que describan ao neno ou á nena e que non se atopen na lista

Ademáis das escalas de cada síndrome o “CBCL/1½-5” pode ser avaliado en termos de dous grandes grupos de síndromes: **problemas de internalización** e **problemas de externalización** como se describe na táboa 9. Para avaliar os problemas de internalización emprega as escalas: **emocionalmente reactivo** con 9 ítems; **ansiedade/depresión** con 8 afirmacións; **retraemento social** con 8 ítems; e **queixas somáticas** con 11. Para avaliar os problemas de externalización emprega as escalas: **problemas de atención** con 5 ítems; e **condutas agresivas** con 19. Inclúe ademáis a escalas de **problemas de sono** con 7 ítems e **outros problemas** con 33, que non están incluídas en ningún dos dous grandes grupos de síndromes.

Táboa 9. Variables problema avaliadas e instrumentos utilizados.

Problemas de Internalización	Child Behavior Checklist (CBCL/1½-5) (Achenbach e Rescorla, 2000)
Emocionalmente reactivo	
Ansiedade/Depresión	
Retraemento social	
Queixas somáticas	
Problemas de externalización	
Problemas de atención	
Condutas agresivas	
Problemas de sono	
Outros problemas	

A escala utilizada na investigación móstrase no anexo 1.

En canto o resume dos coeficientes de fiabilidade para cada unha das escalas do “Child Behavior Checklist” CBCL/1½-5 (Achenbach e Rescorla, 2000), tanto da mostra considerada como os obtidos na mostra orixinal, pódese observar na táboa 10 que se presenta a continuación.

Táboa 10. Coeficientes de fiabilidade das escalas do CBCL/1½-5, da mostra considerada e da mostra de tipificación.

ESCALAS CBCL/1½-5	Alfa de Crombach (mostra considerada, n=102)	Alfa de Crombach (mostra tipificación, n=563)
Internalización	0.79	0.89
Externalización	0.84	0.92
Emocionalmente reactivo	0.62	0.73
Ansiedade/Depresión	0.52	0.66
Queixas somáticas	0.36	0.80
Retraemento social	0.63	0.75
Problemas de sono	0.61	0.78
Problemas de atención	0.55	0.68
Conduta agresiva	0.82	0.92
Total problemas	0.91	0.95

Como se observa na táboa 10, na mostra considerada, a consistencia interna do “Child Behavior Checklist ”CBCL/1/1/2-5 (Achenbach e Rescorla, 2000), nas escalas de “internalización” e “externalización”, é considerablemente alta. O Alfa de Crombach, para a escala de “internalización”, reflicte unha puntuación de 0.79, e de 0.84 para a escala de “externalización”. En canto á fiabilidade das escalas de banda estreita é algo máis moderada, si a comparamos coa mostra orixinal. O valor máis baixo obtense na escala “queixas somáticas”, cun valor alfa de 0.36. O resto das escalas oscilan entre 0.52, Alfa de Crombach que corresponde á de “ansiedade/depresión” e 0.82, valor obtido na escala de “conduta agresiva”. Por último, en canto ao “total problemas” obtívose un alfa de 0.91.

Isto mesmo sucede cos protocolos americanos, onde as fiabilidade obtida para a escala internalización, é de 0.89 e de 0.92 para externalización. Para as escalas de banda estreita, os valores alfa oscilan entre 0.66 e 0.92, onde o valor máis baixo correspóndese coa escala ansiedade/depresión e o valor máis alto coa escala conduta agresiva. O alfa de Crombach para o total problemas é de 0.95.

Na mostra estudada a pesar de que se podería aumentar lixeiramente o índice de consistencia interna eliminando algún ítem, decidimos non facelo para poder así establecer comparacións coa mostra de tipificación.

5.4.2 Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP)

Para avaliar as dimensións da parentalidade que fan referencia ás **expectativas, prácticas de disciplina e prácticas de crianza**, empregamos a “Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños” ECMP (Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara e Fox, 2007). Este instrumento conta con versións en inglés e español e ambas son recoñecidas e utilizadas no ámbito da investigación, tanto para avaliar as expectativas como as prácticas (Calero, Fernández-Parra, López-Rubio, Carles, Mata, del Carmen, Navarro e Márquez, 2013; López-Rubio, Fernández, Vives e Rodríguez, 2012; Solís-Cámara, Díaz, Medina-Cuevas e Barranco-Jiménez, 2008; Stoppiello, 2013).

A ECMP diríxese ás idades específicas de entre 1 e 5 anos e caracterízase porque os ítems son formulados de forma clara e precisa, en prácticas de crianza ou en prácticas disciplinarias e en expectativas sobre o desenvolvemento. Por outra banda, o número de ítems non é nin demasiado escaso por subescalas, nin excesivo no seu total, tratándose dun instrumento validado, que mostra unhas propiedades psicométricas adecuadas.

Está integrada por 99 ítems distribuídos en tres subescalas como se describe na táboa 11, derivadas empiricamente e de análises factoriais: expectativas acerca do desenvolvemento infantil, prácticas disciplinarias e prácticas de crianza. As expectativas, con 48 ítems, fan referencia á idade na que as nais e os pais esperan que as súas fillas ou fillos deben adquirir ou teñen adquirido determinadas habilidades (por exemplo: “O meu neno/a debe ser capaz de ir ao baño sen axuda”). Esta subescala correlaciona positivamente coa idade das crianzas (Solís-Cámara, 2007). Calificacións altas en esta subescala, asóciase con expectativas que van máis alá das habilidades da nena ou do neno e puntuacións baixas, indican que as nais e os pais esperan menos do que a súa filla ou fillo son capaces de facer. As prácticas disciplinarias, con 31 ítems, inclúe actuacións dos pais e das nais como resposta a condutas específicas dos nenos e nenas, co propósito de controlar o seu comportamento (por exemplo: “Se o meu neno/a me pegase con rabia, eu lle pegaría ou lle daría unha chaparreta”). Altas calificacións na subescala, asóciase co uso frecuente de castigos corporais e verbais e baixas puntuacións, indican o uso de estratexias alternativas ao castigo. Por último, as prácticas de crianza, con 20 reactivos, fan referencia ás actividades que as nais e os pais realizan para promover o desenvolvemento psicosocial das nenas e nenos (por exemplo: “Léolle o meu neno/a a hora de deitarse”). Altas calificacións, indican un uso frecuente de actividades de crianza positivas promotoras do desenvolvemento infantil por parte das nais e dos pais e baixas puntuacións, indican ausencia das mesmas.

Táboa 11. Variables familiares avaliadas e instrumentos utilizados.

VARIABLES FAMILIARES	INSTRUMENTOS
Expectativas sobre o desenvolvemento	Escala de Comportamentos para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP) (Solís-Cámara 2007; Solís-Cámara e Fox, 2007)
Prácticas de Disciplina	
Prácticas de Crianza	

Para avaliar estas cuestións, a ECMP comprende catro opcións de resposta, catalogadas cunha escala Likert de catro puntos: sempre ou case sempre (S), frecuentemente (F), algunhas veces (A), e nunca ou case nunca (N).

A escala utilizada na investigación amósase no anexo 2.

Os coeficientes de fiabilidade da “Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños” ECMP (Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara e Fox, 2007), pódense observar na táboa 12 que se presenta a continuación e que pasamos a describir de seguido.

Táboa 12. Coeficientes de fiabilidade das escalas da ECMP da mostra considerada e da mostra de tipificación.

ESCALAS ECMP	Alfa de Crombach (mostra considerada, n=102)	Alfa de Crombach (mostra tipificación, n=1600)
Expectativas	0.89	0.96
Disciplina	0.82	0.89
Crianza	0.81	0,80

En canto á consistencia interna da “Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños” ECMP (Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara e Fox, 2007), na mostra considerada, o valor máis alto obtense na escala “expectativas” cun valor Alfa de 0.89, seguido da escala “Disciplina” e “Crianza” cunhas puntuacións de 0.82 e 0.81 respectivamente.

Si comparamos estes resultados cos obtidos no estudo de Solís-Cámara, Díaz, Medina, Barranco, Montejano e Tiscareño (2002), onde utilizan a “Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños”, cunha mostra representativa de 982 nais e 618 pais da zona central de México, observamos valores semellantes. A fiabilidade Alfa total é de 0.95. Máis concretamente, os valores obtidos para cada unha das escalas son de 0.96 para “Expectativas”, 0.89 para “Disciplina” e 0.80 para “Crianza” (Solís-Cámara et al., 2002). O valor menor da escala “Crianza” pode deberse, entre outros motivos, ao menor número de ítems o que pode estar afectando á fiabilidade ou a que as

afirmacións desta escala non estean capturando algunha práctica propia de culturas iberoamericanas. Sen embargo, aínda que os coeficientes Alfa, son un ou dous puntos máis baixos que aos do Manual orixinal (Fox, 1994), os resultados indican unha consistencia interna adecuada.

5.4.3 Rexistro de datos sociodemográficos

Ademais dos instrumentos que acabamos de comentar, e que nos serviron para avaliar as variables obxecto da investigación, utilizamos un cuestionario de datos sociodemográficos (anexo 3), que recolle os seguintes aspectos, como se describe a continuación.

Datos do pai e da nai: data de nacemento; nacionalidade, no caso de ser distinta da española; nivel educativo, con cinco opcións de resposta: sen estudos, básicos (EXB-ESO), FP-BUP, diplomatura, licenciatura; grao profesional, especificando categoría profesional (parado, pensionista, labores domésticas, empregado, autónomo, encargado, directivo, funcionario, outros (especificar)); sector o que pertencen ambos proxenitores (agricultura, gandería, pesca, minería, construción, industria, servizos domésticos, limpeza, hostalería, comercio, transporte, ensinanza, sanidade, administración pública, outros (especificar)).

Datos do neno ou da nena: data de nacemento; xénero; nacionalidade, no caso de ser distinta da española.

Enderezo familiar: concello; C.P.; provincia e especificar si o lugar de residencia pertence ao ámbito rural ou urbano.

Outros datos referidos á familia: número de fillos e fillas; lugar que ocupa o neno ou nena que participa no estudo; número de persoas que conviven no domicilio familiar; número de horas diarias (sen contar as de a noite), que os proxenitores pasan co seu fillo ou filla; persoa que se encarga do coidado do neno ou da nena en ausencia do pai e da nai (especificando data de nacemento e nivel de estudos).

Outros datos de interese: especificar si o neno ou a nena asiste a algún servizo educativo e o número de horas semanais que asiste ao mesmo.

Ao final do cuestionario, a nai ou pai que participa na investigación, debe asinar o mesmo, indicando nome, apelidos e lugar e data no que cubre os distintos instrumentos de investigación, autorizando deste xeito que os seus datos sexan cedidos para o fin para o que son informados.

5.5 PROCEDEMENTO

Antes de comezar co proceso de avaliación, realizouse un estudo piloto con 10 familias para detectar e solucionar posibles complicacións á hora de cubrir os instrumentos utilizados na investigación, Child Behavior Checklist CBCL1/2-5 (Achenbach e Rescorla, 2000), e “Escala de Comportamentos para Madres y Padres con Niños pequeños” ECMP (Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara e Fox, 2007), e o rexistro de datos sociodemográficos. Esta primeira análise aportounos datos sobre o tempo estimado necesario para cubrir os cuestionarios, a posibilidade de reformular algún ítem para facilitar a súa comprensión e decidir a necesidade ou non da presenza dun colaborador que acompañara a cada familia á hora de cubrilos.

A avaliación realizada no presente estudo, desenvolveuse entre setembro do 2014 e xuño do 2015, coas familias con fillas e fillos con idades comprendidas entre 2 e 3 anos, que asistían a Rede de Escolas Infantís de Galicia, “Galiña Azul” (Anexo 4), dos concellos de Ames, Boiro e Santiago de Compostela.

Nun primeiro momento, puxémonos en contacto coa Xerenta adxunta do Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, a través dunha carta enviada por correo ordinario (anexo 5), na que solicitamos a súa autorización para levar a cabo o estudo coas familias da Rede de Escolas Infantís de Galicia “Galiña Azul”. Recibimos resposta por parte da Comisión de Formación (Comisión Educativa), a que nos solicitou os cuestionarios e unha argumentación dos mesmos para a súa revisión. En resposta a súa solicitude, presentáronse os cuestionarios no mesmo modo en como se lle ían entregar ás familias obxecto de avaliación, xunto cunha xustificación teórica dos mesmos e o rexistro de datos sociodemográficos. Remitiuse ademais da información solicitada, un resumo da tese, onde se indicaba a súa xustificación, obxectivos e finalidade e unha descrición das características da mostra que precisabamos para levar a cabo o estudo.

Unha vez revisada a documentación por parte da Comisión de Formación, fomos autorizados para levar a cabo a investigación nos Centros da Rede de Escolas Infantís das localidades especificadas. Posteriormente, acordamos o proceso e planificación da recollida de datos. En primeiro lugar, a Comisión de Formación informaría previamente á dirección de cada unha das Escolas Infantís e posteriormente, poñeríamonos en contacto cos centros, para programar unha xuntanza co equipo directivo. Nesta xuntanza, explicouse a finalidade do estudo, déronse as indicacións pertinentes para cubrir os cuestionarios e acordouse a planificación e proceso de recollida de datos, seguindo as directrices marcadas pola Comisión de Formación e as recomendacións do persoal directivo de cada un dos centros.

Inicialmente, entregouse ás familias unha circular (anexo 6), onde se solicitaba a súa colaboración voluntaria para participar nunha investigación cunha finalidade exclusivamente científica, explicando en que consistía a súa colaboración. Posteriormente, a todas as familias que o solicitaron, se lles facilitaron os cuestionarios, indicándolles o prazo para entregalo cuberto no seu centro de referencia.

As distintas escalas foron presentadas nun conxunto de fotocopias a modo de caderno, para que todas as familias cubriran os ítems na mesma orde. En primeiro lugar, atopábase o rexistro de datos sociodemográficos, en segundo lugar, o “CBCL ½-5”, e en terceiro e último lugar, o “ECMP”.

O número de nenos e nenas que asistían a cada un dos centros sinalados anteriormente no tramo de idade 2-3, así como a porcentaxe de familias que participaron voluntariamente na investigación en cada un deles, detállase na táboa 13 .

Táboa 13. Porcentaxe de familias que participaron na investigación en cada un dos Centros.

CENTRO	NÚMERO DE NENOS/ AS NO GRUPO 2-3 MATRICULADOS/AS	PORCENTAXE DE FAMILIAS QUE PARTICIPARON NA INVESTIGACIÓN
ESCOLA INFANTIL AMES FIGUEIRAS	40	17,5%
ESCOLA INFANTIL BOIRO	60	46,6%
ESCOLA INFANTIL TRASPARLAMENTO	35	85,71%
ESCOLA INFANTIL SAN ROQUE	42	50%
ESCOLA INFANTIL POLÍGONO DO TAMBRE	36	44,44%

Como se describe na táboa 13, participaron o 17,5% das familias da Escola Infantil de Ames Figueiras e o 46,6% das familias da Escola Infantil de Boiro. No concello de Santiago, na Escola Infantil Traspapelamento é onde se rexistrou un índice maior de participación, cun 85,71%, seguido pola Escola infantil de San Roque, cun 50% e por último, a Escola Infantil do Polígono do Tambre, cun 44,4% .



CAPÍTULO VI

Resultados



6.1 PROBLEMAS DE EXTERNALIZACIÓN E INTERNALIZACIÓN

A continuación preséntanse, en primeiro lugar, unha análise de atracción dos ítems na mostra estudada, que nos permite visualizar aqueles ítems de maior e menor frecuencia nas escalas do “Child Behavior Checklist” CBCL/1½-5 (Achenbach e Rescorla, 2000). De seguido amósase unha análise descritiva sobre as puntuacións media nas variables problema da mostra considerada e da mostra orixinal. Por último, reflíctense os resultados comparativos nas diferentes escalas do CBCL/1½-5, co fin de comprobar si existen diferenzas significativas en función das diferentes variables analizadas: data de nacemento dos pais, data de nacemento das nais, xénero dos fillos e fillas, ámbito de residencia rural ou urbano, número de fillas e fillo e por último en base ao lugar que ocupa o neno ou a nena obxecto de estudo con respecto aos seus irmáns.

6.1.1 Análise de atracción dos ítems nas variables problema

Con respecto aos ítems de menor frecuencia na mostra considerada, móstranse a continuación na táboa 14 os dez ítems menos frecuentes.

Táboa 14. Ítems menos frecuentes do CBCL/1½-5.

	NUNCA	ÁS VECES	SEMPRE/ CASE SEMPRE	MEDIA	Sx
CBCL14: Cruel cos animais	97,0	3,0		,03	,17
CBCL43: Parece infeliz sen unha razón	97,0	3,0		,03	,17
CBCL75: Xoga coas feces	97,0	3,0		,03	,17
CBCL80: ¿Ten comportamentos extraños?	97,0	3,0		,03	,17
CBCL41: Contén a respiración	96,1	3,9		,04	,19
CBCL46: Movimentos nerviosos ou tics	96,1	2,9	1,0	,05	,25
CBCL55: Xoga coas súas partes sexuais demasiado tempo	95,0	5,0		,05	,21
CBCL90: Infeliz, triste ou deprimido	96,1	2,9	1,0	,05	,25
CBCL57: Problemas cos ollos, sen causa médica	94,1	5,9		,06	,23
CBCL93: Vomita sen causa médica	94,1	5,9		,06	,23

Como se pode observar na táboa 14, os ítems menos frecuentes correspóndense maioritariamente coa escala “outros problemas”, concretamente seis ítems intégranse nesta escala (14, 41, 55, 57, 75 e 80). Atopámonos ademais con catro ítems da escala “problemas de internalización”. Máis concretamente dous relaciónanse coa escala “ansiedade/depresión” (43,90), outro coa de “emocionalmente reactivo” (46), e por último un coa escala “queixas somáticas” (93).

En referencia aos ítems de maior frecuencia na mostra estudada, amósanse a continuación na táboa 15.

Táboa15. Ítems máis frecuentes do CBCL/1½-5.

	NUNCA	ÁS VECES	SEMPRE/CASE SEMPRE	MEDIA	Sx
CBCL11: Busca axuda constantemente	28,4	65,7	5,9	,77	,54
CBCL69: Egoísta ou que non comparte	24,5	72,5	2,9	,78	,48
CBCL22: Non quere durmir só	38,6	41,6	19,8	,81	,74
CBCL13: Berra moito	23,5	68,6	7,8	,84	,54
CBCL10: Está moi apegado aos adultos ou é demasiado dependente deles	22,0	68,0	10,0	,88	,55
CBCL96: Quere moita atención	23,8	64,4	11,9	,88	,58
CBCL20 Desobediente	11,1	87,9	1,0	,90	,33
CBCL16: As súas demandas deben ser atendidas inmediatamente	23,0	61,0	16,0	,93	,62
CBCL59: Cambia rapidamente de unha actividade a outra	16,7	64,7	18,6	1,02	,59
CBCL8: Non soporta esperar, quere todo xa	13,7	59,8	26,5	1,13	,62

Como apreciamos na táboa 15, os ítems de maior frecuencia correspóndense maioritariamente coa escala de “externalización”, máis concretamente coa dimensión “conduta agresiva” (8, 16, 20, 69, 96). Atopámonos ademais con dous ítems da escala “outros problemas” (11, 13), un ítem da escala “problemas de sono” (22), e por último un da escala “ansiedade/depresión” (10).

6.1.2 Comparación das puntuacións coa mostra de tipificación

Sobre as características máis relevantes da mostra orixinal utilizada para a tipificación do instrumento, cabe destacar que, non foron consideradas as crianzas con serios problemas emocionais e condutuais cuxos pais e nais respondían afirmativamente a algunha das seguintes cuestións: en primeiro lugar, nos últimos 12 meses os nenos e nenas recibiron algún tipo de axuda dun servizo ou profesional da saúde mental e en segundo lugar, durante o mesmo período asistiron a algún tipo de servizo educativo especial para a aprendizaxe condutual ou emocional.

A comparación das puntuacións medias e desviacións típicas das escalas do “Child Behavior Checklist”, CBCL/1½-5 (Achenbach e Rescorla, 2000), da mostra considerada e da mostra de tipificación, empregando para elo o estadístico T de Student, preséntanse na táboa 16.

Táboa 16. Media e desviación típica das variables problema na mostra considerada e na mostra de tipificación.

	MOSTRA CONSIDERADA (n=102)		MOSTRA TIPIFICACIÓN (n=563)		T
	Media	Sx	Media	Sx	
Emocionalmente reactivo	2,68	2,01	4,7	3,1	-10,10**
Ansiedade/Depresión	3,73	2,02	4,1	2,9	-1,81
Queixas Somáticas	3,40	1,95	4,9	4,2	-7,70**
Retraemento Social	2,58	2,10	3,9	3,0	-6,29**
Problemas de sono	3,34	2,33	4,8	3,6	-6,25**
Problemas de atención	2,55	1,54	3,9	2,4	-8,73**
Condutas Agresivas	11,11	5,14	15,1	9,7	-7,83**
Problemas de internalización	12,39	6,23	17,5	10,2	-8,27**
Problemas de externalización	13,78	6,05	19,0	11,1	-8,69**
Outros Problemas	10,84	5,20	58,8	26,5	-93,09**

*p<.05 **p<.01

Como se observa na táboa descrita anteriormente, as puntuacións na mostra considerada, en relación coa mostra de tipificación do estudo de baremación do cuestionario na mostra americana (Achenbach e Rescorla, 2000), son menores para todas as escalas do CBCL/1½-5.

En canto ao nivel de significación, obsérvase como nas dimensións de segunda orde, tanto para os “problemas de internalización” como os “problemas de externalización”, existen diferencias significativas. O mesmo sucede coas dimensión “problemas de sono” e “outros problemas”. En canto as dimensións de primeira orde das escalas de internalización, atópanse valores significativamente inferiores no grupo de estudo en todas as escalas, aínda que no caso de “ansiedade/depresión”, non chegan a ser estatisticamente significativo. Por último, nas dimensións de banda estreita das escalas de externalización, existen diferencias significativas tanto en “conduta agresiva” como en “problemas de atención”.



6.1.3 Comparación en función das variables consideradas

De seguido reflíctense os resultados comparativos nas diferentes escalas do “Child Behavior Checklist” CBCL/1½-5 (Achenbach e Rescorla, 2000), para ver si existen diferenzas significativas en función das diferentes variables analizadas.

6.1.3.1 Comparación en base á data de nacemento dos pais

A continuación na táboa 17, preséntanse os resultados comparativos nas diferentes escalas do CBCL/11/2 -5 en función da data de nacemento dos pais.

Táboa 17. Comparación en base á data nacemento dos pais.

	ANTES 1980		DESPOIS 1980		F	η ²
	Media	Sx	Media	Sx		
Emocionalmente reactivo	2,70	1,96	3,33	2,06	0,55	,00
Ansioso/Deprimido	3,69	2,05	4,33	2,50	0,51	,00
Queixas Somáticas	3,19	1,91	3,83	1,16	0,64	,00
Retraemento social	2,54	2,18	3,16	1,60	0,45	,00
Problemas de sono	3,11	2,39	2,83	1,16	0,08	,00
Problemas de atención	2,67	1,65	1,83	,752	1,49	,02
Conduitas agresivas	10,80	4,76	13,16	5,56	1,31	,01
Problemas de internalización	11,85	6,46	14,66	4,27	1,08	,01
Problemas de externalización	13,09	5,98	15,33	5,92	0,77	,01
Outros Problemas	10,36	5,25	12,33	3,26	0,80	,01
Total Problemas	38,41	17,11	45,16	10,00	0,90	,01

Como podemos apreciar na táboa anterior, non existen diferenzas significativas na percepción de problemas nas crianzas, entre os pais nados antes de 1980 e os nados con posterioridade a esta data, en ningunha das variables problema. Estes datos reflicten que, a idade do pais que participan na investigación, non é un elemento significativo na percepción de problemas nos seus fillos e fillas.

6.1.3.2 Comparación en base á data de nacemento das nais

Na táboa 18, amósanse os resultados comparativos nas diferentes escalas do “Child Behavior Checklist” (Achenbach e Rescorla, 2000), en función da data de nacemento das nais.

Táboa 18. Comparación en base á data nacemento das nais.

	ANTES 1980		DESPOIS 1980			
	Media	Sx	Media	Sx	F	η ²
Emocionalmente reactivo	2,71	1,91	2,61	2,05	0,04	,00
Ansioso/Deprimido	3,71	2,10	3,71	1,85	0,00	,00
Queixas Somáticas	3,44	2,01	3,62	1,54	0,12	,00
Retraemento social	2,61	2,24	2,65	1,81	0,00	,00
Problemas de sono	3,39	2,54	3,15	1,84	0,16	,00
Problemas de atención	2,68	1,60	2,35	1,30	0,73	,00
Condutas agresivas	11,36	4,85	10,28	4,91	0,76	,00
Problemas de internalización	12,19	6,75	12,75	4,510	0,12	,00
Problemas de externalización	13,73	5,93	13,40	6,11	0,04	,00
Outros Problemas	10,98	5,34	10,07	4,86	0,48	,00
Total Problemas	40,27	17,49	39,41	14,04	0,04	,00

Os datos que se reflicten na táboa anterior, móstrannos que a idade das nais, ao igual que sucedía coa dos pais, non introduce diferenzas. É dicir, non existen diferenzas significativas segundo a data de nacemento das nais, en canto á percepción de problemas sobre os fillos e fillas na mostra obxecto de estudo.

6.1.3.3 Comparación en base ao xénero dos fillos e fillas

Neste apartado, como se sinala na táboa 19, analizamos os resultados comparativos dos nenos e nenas en función do xénero, nas diferentes escalas do CBCL/1½-5 (Achenbach e Rescorla, 2000).

Táboa 19. Comparación en base ao xénero dos fillos e fillas.

	NENO		NENA		F	η^2
	Media	Sx	Media	Sx		
Emocionalmente reactivo	2,67	2,06	2,85	1,99	0,20	,00
Ansioso/Deprimido	3,66	2,06	3,82	2,06	0,14	,00
Queixas Somáticas	3,64	1,98	3,13	1,79	1,77	,01
Retraemento social	2,44	2,16	2,76	2,05	0,52	,00
Problemas de sono	3,17	2,17	3,49	2,58	0,44	,00
Problemas de atención	2,60	1,69	2,56	1,37	0,01	,00
Conduitas agresivas	10,95	5,32	11,55	4,72	0,33	,00
Problemas de internalización	12,42	6,31	12,36	6,20	0,00	,00
Problemas de externalización	13,57	6,40	14,02	5,69	0,13	,00
Outros Problemas	10,95	5,69	10,71	4,65	0,05	,00
Total Problemas	40,15	17,86	40,58	15,81	0,01	,00

Como observamos na táboa 19, non existen diferenzas significativas en función do xénero en ningunha das variables problema. É dicir, os pais e as nais non informan de que existan diferenzas en función de si a súa crianza é un neno ou unha nena.

6.1.3.4 Comparación en base ao ámbito rural ou urbano

A continuación na táboa 20, preséntanse os resultados comparativos nas diferentes escalas do CBCL/1½-5, en función do ámbito, rural ou urbano, de residencia das familias.

Táboa 20. Comparación en base ao ámbito rural ou urbano.

	RURAL		URBANO			
	Media	Sx	Media	Sx	F	η ²
Emocionalmente reactivo	3,35	2,48	2,65	1,92	1,51	,01
Ansioso/Deprimido	4,21	2,43	3,65	1,98	0,95	,01
Queixas Somáticas	3,60	1,91	3,36	1,91	0,19	,00
Retraemento social	3,47	2,82	2,43	1,92	3,14 ⁺	,03
Problemas de sono	4,11	2,49	3,18	2,33	1,95	,02
Problemas de atención	2,80	1,56	2,54	1,54	0,34	,00
Conduitas agresivas	11,32	4,41	11,22	5,16	0,00	,00
Problemas de internalización	14,47	7,26	11,89	5,94	2,47	,02
Problemas de externalización	14,79	5,38	13,54	6,22	0,59	,00
Outros Problemas	13,10	6,52	10,36	4,83	4,00 [*]	,03
Total Problemas	46,40	18,17	38,95	16,42	2,80 ⁺	,02

⁺<.1 ^{*}p<.05

Como observamos na táboa 20, existen diferenzas significativas en función do ámbito de residencia, na percepción por parte das nais e dos pais de problemas sobre os seus fillos e fillas na mostra considerada. En primeiro lugar, os datos amósanos que, existen diferenzas significativas na dimensión de segunda orde “outros problemas”. Destacar tamén a significación marxinal na escala de primeira orde “retraemento social” e no “total problemas”. Os resultados sinalan polo tanto unha tendencia maior, nas familias de zonas máis rurais, a percibir nas súas crianzas outro tipo de problemas.

6.1.3.5 Comparación en base ao número de fillos e fillas

De seguido na táboa 21, reflíctense os resultados comparativos nas distintas escalas en función do número de fillas e fillos que teñen as familias que participaron na investigación.

Táboa 21. Comparación en base ao número de fillos e fillas.

	ÚNICO		CON IRMÁNS		F	η^2
	Media	Sx	Media	Sx		
Emocionalmente reactivo	3,11	2,02	2,39	1,97	3,12 ⁺	,03
Ansioso/Deprimido	3,95	1,97	3,51	2,13	1,11	,01
Queixas Somáticas	3,37	1,82	3,42	2,00	0,01	,00
Retraemento social	2,96	2,03	2,21	2,13	3,04 ⁺	,03
Problemas de sono	3,84	2,28	2,78	2,36	4,97 [*]	,05
Problemas de atención	3,08	1,71	2,06	1,13	11,65 ^{***}	,11
Condutas agresivas	12,04	4,73	10,40	5,24	2,60	,02
Problemas de internalización	13,43	5,32	11,18	6,89	3,37 ⁺	,03
Problemas de externalización	15,28	5,84	12,20	5,97	6,86 ^{**}	,06
Outros Problemas	11,62	4,57	10,00	5,74	2,45	,02
Total Problemas	44,12	14,60	36,21	18,19	5,81 ^{**}	.05

⁺<.1 ^{*}p<.05 ^{**}p<.01 ^{***}p<.001

Os datos que se presentan na táboa anterior móstranos que, existen diferenzas significativas entre as familias que teñen un ou máis fillos e fillas. Concretamente, as familias cun só fillo ou filla perciben un maior número de problemas que as familias que teñen varios fillos, existindo diferenzas significativas nas escalas “problemas de sono” e “problemas de atención”. É dicir, as familias cun só neno ou nena perciben máis problemas de sono e de atención que as familias con máis descendencia. En canto ás dimensións de banda ancha, existen diferenzas significativas na dimensión “problemas de externalización”, e por último na dimensión “total problemas”. Neste senso, os pais e as nais cun so fillo ou filla informan de máis problemas de externalización e do total problemas que as familias con máis crianzas. Por outra banda, é importante sinalar, a significación marxinal que se presentan na dimensión de primeira orde “emocionalmente reactivo” e “retraemento social” e na escala de segunda orde “problemas de internalización”, neste caso a dirección das diferenzas van no mesmo sentido.

6.1.3.6 Comparación en base á orde de nacemento dos fillos e fillas

Para finalizar na táboa 22, preséntanse os resultados comparativos nas distintas escalas do CBCL/1½-5 , en base ao lugar que ocupa o neno ou nena obxecto de estudo con relación aos seus irmáns.

Táboa 22. Comparación en base á orde de nacemento dos fillos e fillas.

	MENOR		MEDIANO/ MAIOR		F	η ²
	Media	Sx	Media	Sx		
Emocionalmente reactivo	3,07	1,96	2,40	2,03	2,56	,02
Ansioso/Deprimido	4,01	1,95	3,38	2,17	2,22	,02
Queixas Somáticas	3,29	1,75	3,62	2,05	0,69	,00
Retraemento social	2,92	2,01	2,20	2,17	2,78 ⁺	,02
Problemas de sono	3,91	2,25	2,60	2,31	7,72 ^{**}	,07
Problemas de atención	3,01	1,64	2,05	1,13	10,25 ^{**}	,09
Conduitas agresivas	11,85	4,56	10,57	5,51	1,53	,01
Problemas de internalización	13,34	5,24	11,19	7,12	3,03 ⁺	,03
Problemas de externalización	15,05	5,64	12,23	6,24	5,59 [*]	,05
Outros Problemas	11,70	4,63	9,73	5,80	3,55 ⁺	,03
Total Problemas	43,97	14,37	35,81	18,65	6,10 ^{**}	,05

*p<.05 **p<.01

Os datos da táboa 22 reflicten que, as familias tenden a percibir un maior número de problemas nos fillos e fillas máis pequenos. Concretamente, atopamos diferenzas significativas nas escalas de banda estreita “problemas de sono” e “problemas de atención”. É dicir, as familias tenden a percibir máis problemas de sono e de atención nos irmáns menores. En canto ás escalas de banda ancha, obsérvanse diferenzas significativas na escala “problemas de externalización” e na dimensión “total problemas”. Isto significa que, os pais e nais observan un maior número de problemas de externalización e de problemas en xeral nos nenos e nenas máis pequenos, en comparación cos seus irmáns maiores. Os datos sinalan ademais significación inferior a 0,1 nas escalas “retreaemento social”, “problemas de internalización” e na dimensión “outros problemas”.

6.2 PRÁCTICAS DE CRIANZA

De seguido amósase, en primeiro lugar, unha análise de atracción dos ítems na mostra considerada que nos permite visualizar aqueles reactivos de maior e menor frecuencia da “Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños” ECMP (Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara e Fox, 2007). De seguido, realízase unha análise descritiva sobre as puntuacións medias nas variables familiares da mostra estudada e da mostra orixinal. En último lugar, móstranse os resultados comparativos das escalas da ECMP, co obxectivo de comprobar si existen diferenzas significativas en función dos diferentes descritivos analizados: data de nacemento dos pais, data de nacemento das nais, xénero dos fillos e fillas, ámbito de residencia rural ou urbano, número de fillas e fillo e por último orde de nacemento do neno ou da nena.



6.2.1 Análise de atracción dos ítems nas variables familiares

Con respecto aos ítems menos frecuentes na mostra estudada, amósase na táboa 23 os dez ítems de menor frecuencia. Sinálase ademais nesta táboa, os dous reactivos que non presentan ningunha varianza (O 100% dos pais e nais seleccionaron a alternativa: nunca).

Táboa 23. Ítems menos frecuentes ECMP.

	N	A	F	S	MEDIA	Sx
ECMP79: Pégolle ao meu neno/a se molla a súa roupa	100				1,00	0,00
ECMP88: Pégolle ao meu neno/a cun obxecto (Por exemplo: culler, cinto, etc)	100				1,00	0,00
ECMP71: Castigo o meu neno/a por mollar a cama	98,0	2,0			1,01	,14
ECMP91: Dígolle ao meu neno/a que a Deus non lle gustan os nenos/as que menten	97,0	2,0	1,0		1,04	,24
ECMP37: Doulle unhas chaparretas ao meu neno/a por non querer comer	96,0	3,0	1,0		1,05	,26
ECMP29: Se o meu neno/a chora despois de deitarse, doulle unhas chaparretas	96,0	2,0	1,0	1,0	1,07	,38
ECMP18: Dígolle ao meu neno/a que a súa mala conduta poñerá triste a Deus	94,1	3,0	2,0	1,0	1,09	,43
ECMP12: Cando o meu neno/a non fai o que lle digo doulle unhas chaparretas	88,9	11,1			1,11	,31
ECMP62: Se o meu neno/a chora despois de deitalo, bérrolle	88,0	10,0	2,0		1,14	,40
ECMP57: Bérrolle o meu neno/a por xogar cos seus xenitais	90,0	7,0	1,0	2,0	1,15	,51
ECMP68: Póñome tan enoxada co meu neno/a que lle dou unhas chaparretas	84,0	16,0			1,16	,36
ECMP90. O meu neno/a debe ser capaz de recoñecer moedas de distinto valor	85,9	13,1	1,0		1,16	,44

N: nunca/case nunca; A: algunhas veces; F: frecuentemente; S: sempre/case sempre.

Como podemos apreciar na táboa 23, os ítems menos frecuentes correspóndese maioritariamente coa escala “Disciplina”, concretamente nove dos dez ítems intégranse nesta escala, a excepción do ítem 90 que se correspondería coa escala “Expectativas”. Os dous ítems que non presentan varianza, intégranse tamén en ambos casos coa escala “Disciplina”.

En referencia aos ítems de maior frecuencia na mostra estudada, amósanse a continuación na táboa 24 os reactivos máis frecuentes.

Táboa 24. Ítems máis frecuentes ECMP.

	N	A	F	S	MEDIA	Sx
ECMP94: Levo ao meu neno/a ao parque, aos xogos, ao cine, á biblioteca ou as partidos de fútbol	3,0	9,1	21,2	66,7	3,51	,78
ECMP89: O meu neno/a ten unha rutina á hora de deitarse (Por exemplo: bañarse, ler un conto, etc)	5,1	5,1	19,2	70,7	3,55	,81
ECMP36: O meu neno/a debe saber que os mistos son perigosos	4,2	8,3	11,5	76,0	3,59	,81
ECMP4: O meu neno/a xa ten suficiente idade para tomar líquidos nunha cunca sen a miña axuda	1,0	8,8	16,7	,5	3,62	,68
ECMP72: O meu neno/a debe ser capaz de nomear polo menos unha parte do seu corpo	3,0	7,0	14,0	76,0	3,63	,74
ECMP25: Deixo que o meu fillo xogue con bonecos ou a miña filla con cochiños	5,0	5,9	7,9	81,2	3,65	,80
ECMP76: O meu neno/a debe saber afastarse das cousas quentes (Por exemplo: forno, prancha, etc)		5,0	21,0	74,0	3,69	,56
ECMP55: O meu neno/a debe ser capaz de dicir o seu nome cando se lle pregunta		7,0	16,0	77,0	3,70	,59
ECMP44: Léolle ao meu neno/a polo menos unha vez á semana	2,0	9,9	4,0	84,2	3,70	,72
ECMP60: Paseo co meu neno/a unha vez por semana		5,0	5,0	90,0	3,85	,47
ECMP64: Eu falo co meu neno/a ou doulle un abrazo cando se asusta	1,0	1,0	5,9	92,1	3,89	,42
ECMP74: Felicito o meu neno/a por aprender cousas novas		2,0	4,0	94,1	3,92	,33

N: nunca/case nunca; A: algunhas veces; F: frecuentemente; S: sempre/case sempre.

Como observamos na táboa 24, os ítems de maior frecuencia correspóndense coas escalas “Expectativas” e “Crianza”. Concretamente cinco son os ítems que se relacionan coa escala “Expectativas” (4, 36, 55, 72 e 76), e sete coa escala de “Crianza” (25, 44, 60, 64, 74, 89 e 94).

6.2.2 Comparación das puntuacións coa mostra tipificación

Cabe sinalar que a mostra de tipificación obtívose dunha cidade de tamaño medio, cunha poboación aproximada dun millón de habitantes da zona central de México, concretamente da Cidade de Aguascalientes. A mostra final utilizada foi de 1.700. Para a súa obtención, tivéronse

en conta 5 estratos atendendo a idade e o xénero (50% c/u): de 1 a 1.11 meses, de 2 a 2.11, de 3 a 3.11, de 4 a 4.11, e de 5 a 5.11 meses. A mostra comprende as oito zonas xeográficas que compoñen a cidade e que abarcarían os niveis socioeconómicos alto, medio e baixo, segundo os parámetros do Instituto de Educación de Aguascalientes. Os centros escolares e os nenos e nenas foron seleccionados ao azar, mantendo a proporción necesaria segundo o tamaño da zona e o número de centros educativos e aulas existentes (Sólís-Cámara et al., 2002). Cabe sinalar ademais que, 1600 familias contestaron completamente a ECMP e que houbo unha maior participación de nais que de pais. Para ambos xéneros a maioría correspondeuse con persoas casadas, de idade madura e con niveis de escolaridade relativamente homoxéneos, sen embargo, a porcentaxe máis alta correspondeuse a pais con estudos profesionais e o máis baixo a pais con estudos básicos. En canto ao emprego, se observa que poucos homes estaban en situación de desemprego. O maior número de pais concentrouse en empregados de oficinas e autónomos. En canto aos nenos e nenas da mostra, a distribución por grupos de idade e xénero foi moi homoxénea, a maioría vivía co pai e ca nai, aínda que era a nai ou outros quen coidaban do neno ou da nena, as crianzas non tiñan problemas crónicos de saúde e a maioría ou non tiñan irmáns ou só tiñan un.

As medias e desviacións típicas nas variables familiares medidas coa “Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños” ECMP (Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara e Fox, 2007), na mostra considerada así como a media na mostra de tipificación no grupo de nenos e nenas de 2 a 3 anos , empregando o estatístico T de Student, móstrase a continuación na táboa 25.

Táboa 25. Media e desviación típica das variables familiares da mostra considerada e na mostra de tipificación.

	MOSTRA CONSIDERADA (n=102)		MOSTRA TIPIFICACIÓN (n=307)	
	Media	Sx	Media	T
Expectativas	127,28	18,83	142	-7,69***
Disciplina	42,38	7,58	56	-17.78***
Crianza	64,92	7,92	54	13.71***

***p<.001

Como se observa na táboa 25 descrita anteriormente, existen diferenzas significativas nas tres escalas “Expectativas”, “Disciplina”, e “Crianza”. No primeiro caso, na escala “Expectativas”, ao igual que sucede coa escala “Disciplina”, as puntuacións son menores na mostra considerada que na de tipificación. Polo contrario as puntuacións son maiores para a escala “Crianza” na

mostra de estudo. Os datos poden estar indicando, facendo referencia ao signo das relacións que, as familias da mostra presentan en primeiro lugar, un grao de expectativas máis realistas que as familias da mostra orixinal. En segundo lugar, que utilizan menos métodos de disciplina negativos e en terceiro lugar que utilizan máis actividades positivas de crianza.

6.2.3 Comparación en función das variables consideradas

Neste punto reflíctense os resultados comparativos nas diferentes escalas da “Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños” ECMP (Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara e Fox, 2007), para ver si existen diferencias significativas en función das diferentes variables sociodemográficas analizadas.

6.2.3.1 Comparación en base á data de nacemento dos pais

Na táboa 26, amósanse os resultados comparativos nas diferentes escalas do ECMP en función da data de nacemento dos pais que participaron no estudo.

Táboa 26. Comparación en base á data nacemento dos pais.

	ANTES 1980		DESPOIS 1980		F	η^2
	Media	Sx	Media	Sx		
Expectativas	129,04	18,64	119,20	13,66	1,33	,01
Disciplina	42,64	8,33	39,80	5,71	0,55	,00
Crianza	65,10	8,51	58,93	8,01	2,45	,03

Como vemos na táboa anterior, non existen diferenzas significativas entre os pais nados antes de 1980 e os nados con posterioridade a esta data en ningunha das variables familiares. Estes datos veñen a indicar que os pais que participan na investigación utilizan as mesmas prácticas educativas independentemente da súa idade.

6.2.3.2 Comparación en base á data de nacemento das nais

Na seguinte táboa 27, reflíctense os datos comparativos das escalas do ECMP en función da data de nacemento das nais da mostra considerada.

Táboa 27. Comparación en base á data nacemento das nais.

	ANTES 1980		DESPOIS 1980		F	η^2
	Media	Sx	Media	Sx		
Expectativas	125,80	19,90	134,19	13,27	3,12*	,03
Disciplina	41,89	8,36	43,83	5,54	0,94	,01
Crianza	65,15	8,30	65,85	6,28	0,11	,00

* $p < .1$

Como podemos apreciar na táboa anterior, non existen diferenzas significativas entre as nais en función da súa idade de nacemento en ningunha das variables familiares. E dicir, as nais obxecto de estudo utilizan as mesmas prácticas independentemente da súa data de nacemento. Consideramos oportuno sen embargo, destacar a significación inferior a 0,1 que se reflicte na dimensión “Expectativas”, que é maior para as nais nadas despois de 1980.

6.2.3.3 Comparación en base ao xénero dos fillos e fillas

De seguido na táboa 28 reflíctense os resultados comparativos en función do xénero dos fillos e fillas das familias que participaron na investigación

Táboa 28. Comparación en base ao xénero dos fillos e fillas.

	NENO		NENA		F	η^2
	Media	Sx	Media	Sx		
Expectativas	123,42	19,07	131,74	17,73	4,90*	,04
Disciplina	42,86	7,51	41,85	7,79	0,41	,00
Crianza	65,28	7,92	64,28	8,08	0,37	,00

* $p < .05$

Como se aprecia na táboa anterior, existen diferenzas significativas en función do xénero na escala “Expectativas”, sendo maiores para as nenas que para os nenos. Os resultados veñen a indicar que, as familias que participan na investigación teñen unhas expectativas máis elevadas cando o xénero do descendente é feminino. Nas outras dúas escalas “Disciplina” e “Crianza” non existen diferenzas.

6.2.3.4 Comparación en base ao ámbito rural ou urbano

A continuación presentamos na táboa 29, os resultados comparativos en función do ámbito de residencia, rural ou urbano.

Táboa 29. Comparación en base ao ámbito rural ou urbano.

	RURAL		URBANO		F	η^2
	Media	Sx	Media	Sx		
Expectativas	130,63	20,79	126,27	18,38	0,75	,00
Disciplina	46,78	8,34	41,38	7,18	7,45**	,07
Crianza	61,67	9,40	65,49	7,58	3,25*	,03

* $p < .1$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

Como podemos comprobar na táboa 29, existen diferenzas significativas en función do ámbito, rural ou urbano na escala “Disciplina”, con valores superiores no ámbito rural. Os datos indican que, as familias que residen no ámbito rural da mostra considerada, tenden a utilizar o castigo con máis frecuencia como método de disciplina. Os datos amosan ademais valores con significación marxinal na escala “Crianza”, sendo neste caso as familias do ámbito urbano as que presentan maiores puntuacións.

6.2.3.5 Comparación en base ao número de fillos e fillas

A continuación presentamos na táboa 30, os resultados comparativos en base ao número de fillos e fillas das familias nas tres escalas familiares.

Táboa 30. Comparación en base ao número de fillos e fillas.

	ÚNICO		CON IRMÁNS			
	Media	Sx	Media	Sx	F	η ²
Expectativas	126,49	16,55	127,67	21,21	0,09	,00
Disciplina	42,68	7,92	41,96	7,38	0,21	,00
Crianza	65,57	7,29	63,95	8,76	0,97	,01

Como vemos na táboa 30, non existen diferenzas significativas, en ningunha das variables familiares, en función do número de fillos ou fillas que teñan as familias. Estes resultados amosan que, as familias da mostra utilizan as mesmas prácticas educativas independentemente que teñan un ou máis fillos ou fillas.

6.2.3.6 Comparación en base á orde de nacemento dos fillos e fillas

Na táboa 31, que se presenta a continuación, describimos os resultados en función do lugar que ocupa o fillo ou filla obxecto de estudo con respecto aos seus irmáns.

Táboa 31. Comparación en base á orde de nacemento dos fillos e fillas.

	MENOR		MEDIANO/MAIOR			
	Media	Sx	Media	Sx	F	η ²
Expectativas	127,57	16,55	126,26	21,85	0,11	,00
Disciplina	42,42	7,93	42,22	7,30	0,01	,00
Crianza	66,22	7,32	62,76	8,61	4,47*	,04

*p<.05

Os resultados que se amosan na táboa 31, reflicten diferenzas significativas en función do lugar que ocupa o neno ou nena con respecto aos seus irmáns na escala “Crianza”. Os datos sinalan que, as familias da investigación utilizan máis actividades de crianza positiva cos fillos e fillas máis pequenos.

6.3 ANÁLISE DE CORRELACIÓNS

Co fin de observar as rrelacións que se establecen entre as variables familiares, os problemas de externalización e internalización e determinadas variables que definen a mostra leváronse a cabo diferentes análises de correlacións.

6.3.1 Correlacións entre factores familiares e problemas de externalización e internalización

Na táboa 32, que se presenta a continuación, pódense observar os datos que fan referencia ás relacións que se establecen entre as variables familiares (“expectativas sobre o desenvolvemento”, “prácticas de disciplina” e “prácticas de crianza”), e as variables problema (“emocionalmente reactivo”, “ansiedade/depresión”, “queixas somáticas”, “retraemento social”, “problemas de sono”, “problemas de atención”, “condutas agresivas”, “problemas de internalización”, “problemas de externalización”, “outros problemas” e “total problemas”).

Táboa 32. Correlacións entre variables familiares e variables problema.

	Expectativas	Disciplina	Crianza
Emocionalmente reactivo	-0,03	0,19	0,02
Ansiedade/depresión	-0,04	0,25*	-0,01
Queixas somáticas	-0,09	0,22*	-0,08
Retraemento social	0,03	0,23*	-0,04
Problemas de sono	-0,06	0,12	0,15
Problemas de atención	0,03	0,28**	0,02
Condutas agresivas	-0,10	0,19*	0,03
Problemas de Internalización	-0,05	0,29**	-0,04
Problemas de externalización	-0,08	0,23*	0,04
Outros problemas	-0,09	0,22*	0,05
Total problemas	-0,08	0,28**	0,04

*p<.05 **p<.01

Facendo unha análise de cada problemas vemos como a variable “Disciplina” é significativa nas dimensións “ansiedade/depresión”, “queixas somáticas”, “retraemento social”, “problemas de atención” e “condutas agresivas”.

Por outra banda, como se pode observar na táboa anterior, os resultados indican que existen correlacións significativas entre a variable “Disciplina” e “problemas de internalización” e “problemas de externalización”. Esta variable é ademais importante para predicir “outros problemas” e o “total problemas”.

Estes resultados veñen a indicar as relacións significativas que se establecen entre determinadas prácticas de disciplina parentais e o desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais na mostra considerada. Máis concretamente, como se pode apreciar a raíz dos resultados obtidos, un maior uso por parte das nais e dos pais de prácticas de disciplina negativas, co fin de controlar o comportamento das crianzas, relaciónase positivamente co desenvolvemento de problemas internalizantes tales como emocionalmente reactivo, ansiedade/depresión queixas somáticas ou retraemento social e externalizantes como problemas de atención e condutas agresivas, ademais de outros problemas e o total problemas, nos nenos e nenas da mostra.

6.3.2 Correlacións das variables familiares e variables sociodemográficas da mostra

Na táboa 33 reflíctense os datos que fan referencia ás relación que se establecen entre as variables familiares (“expectativas sobre o desenvolvemento”, “prácticas de disciplina” e “prácticas de crianza”), e determinadas variables sociodemográficas que definen a mostra. (estudos do pai e da nai, traballo do pai e da nai, horas semanais que os proxenitores pasan co seu fillo ou filla sen contar as da noite e horas semanais que os nenos e nenas asisten semanalmente ao servizo educativo).

Táboa 33. Correlacións das variables familiares e variables sociodemográficas.

	Estudos pai	Estudos nai	Traballo pai	Traballo nai	Horas semanais pai-neno/a	Horas semanais nai-neno/a	Horas semanais asistencia ao servizo
Expectativas	0,07	-0,08	-0,03	-0,03	0,10	0,05	0,04
Disciplina	0,03	-0,14	-0,10	-0,17	.10	-0,02	-0,02
Crianza	0,02	0,13	-0,11	0,03	0,19	0,04	-0,04

Como podemos observar na táboa anterior, non existen correlacións significativas entre as dimensións familiares e as variables sociodemográficas analizadas na mostra obxecto de estudo. Estes resultados veñen a indicar que, determinadas dimensións sociodemográficas analizadas na mostra como son, os estudos e traballos de ambos proxenitores, as horas semanais que o pai e a nai pasan co seu fillo ou filla e as horas semanais que as crianzas asisten ao centro educativo, non introducen diferenzas nas prácticas educativas utilizadas polas familias.

6.3.3 Correlacións das variables problema e variables sociodemográficas da mostra

Na táboa 34, reflíctense os datos que fan referencia ás relación que se establecen entre as variables problema (“emocionalmente reactivo”, “ansiedade/depresión”, “queixas somáticas”, “retraemento social”, “problemas de sono”, “problemas de atención”, “condutas agresivas”, “problemas de internalización”, “problemas de externalización”, “total problemas” e “outros problemas”), e determinadas variables sociodemográficas que definen a mostra considerada (estudos do pai e da nai, traballo do pai e da nai, horas semanais que os proxenitores pasan co seu fillo ou filla sen contar as da noite e horas semanais que os nenos e nenas asisten semanalmente ao servizo educativo).

Táboa 34. Correlacións das variables problema e variables sociodemográficas.

	Estudos pai	Estudos nai	Traballo pai	Traballo nai	Horas semanais nai-neno/a	Horas semanais pai-neno/a	Horas semanais asistencia ao servizo
Emocionalmente reactivo	-0,14	--0,01	-0,21	0,03	-0,00	-0,07	0,02
Ansiedade/Depresión	-0,19	0,09	-0,24*	-0,13	0,01	-0,19	-0,02
Queixas somáticas	-0,09	-0,28**	-0,13	-0,08	0,11	-0,01	0,08
Retraemento Social	-0,11	-0,19	-0,13	-0,16	-0,17	--07	-0,04
Problemas de sono	-0,19	-0,00	0,00	0,04	-0,09	-0,05	0,02
Problemas de atención	-0,16	-0,06	-0,06	-0,16	0,04	0,02	0,01
Condutas agresivas	-0,10	0,09	-0,20	-0,04	0,22*	-0,08	-0,02
Problemas de Internalización	-0,17	-0,12	-0,22	-0,12	0,09	-0,13	0,02
Problemas de externalización	-0,13	0,06	-0,18	-0,07	0,21*	-0,06	-0,02
Outros problemas	-0,15	-0,00	-0,21	-0,13	0,11	-0,02	0,03
Total problemas	-0,18	-0,02	-0,21	-0,10	0,13	-0,09	0,01

*p<.05 **p<.01

Como se aprecia na táboa anterior, os resultados indican correlacións significativas entre determinadas variables sociodemográficas da mostra considerada e as variables problema. Concretamente existen correlacións positivas entre “ansiedade/depresión” e o traballo do pai, “queixas somática” e os estudos da nai, e entre condutas agresivas e problemas de externalización con horas semanais que o nai pasa co seu fillo ou filla. Estes resultados veñen a indicar en primeiro lugar que, a maior cualificación laboral do pai, correlaciónase cunha menor percepción de problemas de ansiedade/depresión nos nenos e nenas da mostra. En segundo lugar que, a maior nivel de estudos da nai, menor é a percepción de problemas relacionados coas queixas somáticas na mostra considerada. Po último, en terceiro lugar que, cantas máis horas semanais pasa a nai co seu fillo ou filla, maior é a percepción de condutas agresivas e problemas de externalización nos nenos e nenas.





CAPÍTULO VII

Discusión e conclusións



7.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A primeira infancia constitúe unha etapa fundamental, onde se establecen as bases do desenvolvemento integral en todas as súas dimensións. A mellora do benestar durante os primeiros anos, ten unha ampla gama de impactos en todo o ciclo vital, incluíndo a prevención dos trastornos emocionais e condutuais. É por iso que o desenvolvemento óptimo nos primeiros anos, sexa un requisito indispensable para que as nenas e nenos se desenvolvan saudablemente.

A contorna máis próxima, a familia, como grupo primario, universal e básico de socialización e máis concretamente as nais e os pais, son os responsables de establecer pautas de crianza positivas con fin de brindar un equilibrio físico, emocional e social, posto que a través das súas actuacións determinan o desenvolvemento e formación da personalidade dos nenos e nenas. É por iso que as estratexias educativas se sitúen no punto de mira, como principais factores de risco ou protección na aparición de problemas emocionais e condutuais.

O estudo da influencia dos estilos e prácticas educativas parentais sobre o desenvolvemento, conta cunha longa tradición histórica e foi evidenciado por diversos modelos teóricos como a clásica tipoloxía descrita por Diana Baumrind (1967-1971), ou a reformulación e ampliación do modelo de Baumrind realizada por Maccoby e Martin (1983).

En base a revisión teórica realizada na Parte I. O estado da cuestión, da presente tese doutoral, sobre a literatura máis relevante da relación que se establece entre a parentalidade e o desenvolvemento, comprobamos en primeiro lugar que, os primeiros anos constitúen unha das etapas máis sensibles no proceso evolutivo das persoas. En segundo lugar documentamos que, dentro dos factores microsociais, o ámbito familiar, e máis concretamente determinados estilos e prácticas parentais, son unha das dimensións máis estudadas pola relación que gardan co desenvolvemento. A partir de aquí, sulñamos en terceiro lugar que, determinadas variables funcionais poden actuar como factores de risco ou protección na evolución de problemas de externalización e internalización na etapa infantil. Co propósito de afondar en tales aspectos e aportar novos datos dentro deste ámbito, xurde o interese por analizar estes factores nunha mostra de nenos e nenas na etapa infantil, concretamente con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos, debido a escaseza de estudos para estes rangos de idade.

Neste traballo propoñíámonos examinar a relación que se establece entre as prácticas de crianza exercidas polos pais e as nais e o desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais, nunha mostra de nenas e nenos na etapa infantil, tendo en conta a interacción entre distintas dimensións das prácticas educativas, para avaliar en que medida esa interacción garda

relación con problemas emocionais e condutuais. É dicir, coa presente investigación tratamos de analizar en que medida diversos problemas externalizantes e internalizantes, en nenos e nenas con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos, se relacionan con determinadas dimensións da parentalidade, e esas prácticas educativas serven para explicar estes problemas.

Para dar resposta a este obxectivo xeral, estudamos unha mostra constituída por 102 familias con fillos e fillas con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos. Concretamente, a investigación realizouse coas nenas e nenos que asisten ao terceiro curso do primeiro ciclo de educación infantil da Rede de Escolas Infantís da Comunidade Autónoma de Galicia, “A Galiña Azul”.

Dentro dos obxectivos específicos, considerabamos en primeiro lugar a necesidade de identificar a existencia ou inexistencia de problemas emocionais e condutuais na mostra considerada. Para identificalos utilizamos un sistemas de clasificación dimensional, o “Achenbach System of Empirically Based Assessment” ASEBA (Achenbach e Rescorla, 2001). Concretamente o “ASEBA Preschool Forms” (Achenbach e Rescorla, 2000), integrado polo “Child Behavior Checklist” CBCL/1½-5. Este instrumento avalía os problemas en termos de dous grandes grupos de síndromes, os problemas de internalización e os problemas de externalización. Para a internalización emprega as escalas: emocionalmente reactivo, ansiedade/depresión, retraemento social e queixas somáticas. Por outra banda, para avaliar os problemas de externalización emprega as escalas: problemas de atención e condutas agresivas. Inclúe ademais as escalas problemas de sono e outros problemas que non están integradas en ningún dos dous grandes grupos de síndromes.

En primeiro lugar atopamos, a través dunha análise de frecuencias que, os ítems menos frecuentes, relacionábanse coas escalas ansiedade/depresión, emocionalmente reactivo e queixas somáticas, factores incluídos na dimensión problemas de internalización, así como coa escala outros problemas.

En canto aos ítems de maior frecuencia a maioría correspondíanse coa dimensión conduta agresiva, integrada na dimensión de banda ancha problemas de externalización. Neste senso resulta relevante destacar que, nun 87,95% dos casos as familias sinalaron que o seu fillo ou filla era desobediente ás veces. Por outra banda, é importante suliñar, en referencia a dimensión problemas de sono, que, un 38,6% das nenas e nenos da mostra considerada en ningún caso queren durmir sos.

Os datos veñen a confirmar en primeiro lugar que as familias si informan de condutas problema nos primeiros anos. Os resultados son consistentes con estudos recentes que informan

da existencia de problemas emocionais e condutuais na etapa infantil (Polanczyk et al., 2015), sen embargo, é preciso ser prudente nestas etapas e ter presente que o concepto de trastorno entendido como unha alteración ou desequilibrio que se acompaña de malestar, ou que interfere no funcionamento da persoa e a súa contorna, debe entenderse nos nenos e nenas de 2 a 3 anos, dende unha perspectiva evolutiva, tendo en conta en gran medida a idade das crianzas, e que a presenza dalgunha conduta concreta non indica, nin moito menos, a existencia dun problema. Porén non podemos esquecer que existe un importante número de casos de nenas e nenos con problemas que, pese a non cumprir cos criterios diagnósticos dun trastornos mental, son fonte de sufrimento e que esta carencia de diagnóstico e tratamento condiciona seriamente o seu futuro.

Por outra parte, resulta significativo que os ítems de menor frecuencia correspóndanse na súa maioría coa dimensión problemas de internalización e con problemas de externalización os de maior frecuencia. Estes datos reforzan os resultados obtidos noutras investigacións que reflicten por exemplo que, os problemas de conduta constitúen máis da metade das consultas clínicas (Herreros et al., 2004; Dery et al., 2004), converténdose nos problemas máis frecuentes nos primeiros anos e a razón polo que as nais e os pais buscan intervencións profesionais (Egger e Angold, 2006; Garrán et al., 2007). Estas dificultades condutuais interfíren significativamente no funcionamento social das nenas e nenos e da súa contorna e co tempo soen conformar una espiral de efectos acumulativos (Romero et al., 2000).

En segundo lugar observamos, tras facer unha análise descritiva sobre as puntuacións media nas variables problema da mostra considerada e da mostra orixinal, que as puntuacións na mostra considerada, en relación coa mostra orixinal do estudo de baremación do cuestionario na mostra americana eran menores para todas as escalas do CBCL/1½-5. Por outra banda, e en canto ao nivel de significación, observamos como nas dimensións de segunda orde, tanto para os problemas de internalización como os problemas de externalización, existían diferencias significativas. O mesmo sucedía coas dimensións problemas de sono e outros problemas. En canto ás dimensións de primeira orde das escalas de internalización, atopamos valores significativamente inferiores no grupo de estudo en todas as escalas aínda que no caso de ansiedade/depresión, non chegaba a ser estatisticamente significativo. Por último, nas dimensións de banda estreita das escalas de externalización, vimos como existían diferencias significativas tanto na escala de conduta agresiva como na de problemas de atención.

Os resultados permítenos afirmar a existencia dun menor índice de condutas problemáticas na mostra considerada en relación á mostra orixinal. Por outra parte, o que reflicten os datos pode ser debido ás características da mostra obxecto de estudo, que poden facernos pensar, na posibilidade do alto grao de implicación a nivel educativo das familias que acostuman a participar

neste tipo de estudos, o que pode supor, en consecuencia, un menor índice de psicopatoloxía nas crianzas. Este feito fainos considerar que tal vez os programas de apoio á parentalidade positiva, deban prestar unha especial atención a poboacións consideradas de risco, deseñando estratexias para lograr recrutar e manter este tipo de familias dentro dos programas. Sen embargo, tal e como suñan autores como Martínez González e Becedoniz Vázquez (2009), a orientación non debe unicamente ir destinada ás familias que se atopan en situacións máis vulnerables.

En terceiro lugar, en canto aos resultados comparativos nas diferentes escalas do CBCL/1½-5, co fin de comprobar si había diferenzas significativas en función das diferentes variables analizadas, encontramos que non existían diferenzas significativas en función da data de nacemento dos pais ou das nais. Os resultados veñen a indicar que, a idade de ambos proxenitores da mostra considerada, non introduciría distincións relevantes na percepción de sintomatoloxía externalizante e internalizante nas súas crianzas.

Por outra banda, non atopamos diferenzas en función do xénero en ningunha das variables problema, é dicir, independentemente de si se trata dun neno ou dunha nena, as nais e os pais non perciben desemeallanzas no desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais na mostra considerada. Porén existen evidencias que suxiren que si existen estas diferenzas (Moffit e Caspi, 2001; Malpica, Fernández, Rodas, Huertas e Machado, 2005), e un gran número de investigacións poñen de manifesto a súa importancia no desenvolvemento de problemas de conduta (Dodge, Coie e Lyman 2006; Rubin Burguess, Dwyer e Hastings., 2003), sinalando unha maior prevalencia de problemas de externalización en nenos que en nenas e observándose o contrario para os problemas de internalización (Bongers, Koot, van der Ende e Verhulst, 2003; Calvo, González e Martorell ,2001; Juliano, Werner e Cassidy, 2006; Keiley, Bates, Dodge e Pettit, 2000). É por iso que os resultados poden ser debidos á etapa evolutiva na que se atopan as crianzas da mostra considerada. Unha hipótese que se pode derivar do estudo e que requirirá de investigacións posteriores para a súa comprobación, é que a evidencia que se describe na literatura científica, sobre un maior índice de problemas de tipo externalizante en nenos, poda ser unha consecuencia das pautas de socialización diferencial en nenos e nenas e non unha consecuencia directamente relacionada co xénero. É dicir, que no proceso de ensinanza aprendizaxe se reforcen condutas de tipo externalizante en nenos e máis de tipo internalizante en nenas e as consecuencias desta distinción se vexan en etapas posteriores.

En canto ao ámbito de residencia rural ou urbano, atopamos diferenzas significativas na dimensión outros problemas, máis concretamente, as familias da mostra considerada que residen no ámbito rural, tendían a percibir un maior número de problemas nos seus fillos e fillas que as familias que residen no ámbito urbano. Estes resultados poderían estar indicando, o maior risco

de sintomatoloxía das poboacións máis desfavorecidas, e a pesar de que nin existe unha única realidade rural nin esta é percibida de igual modo (Ferradas, 2004), o ámbito rural podería ser considerado unha contorna de maior vulnerabilidade .

Por último, no que fai referencia ao número de fillos e fillas vimos como, as familias que teñen un só fillo ou filla describían un maior número de problemas que as familias que teñen máis descendencia, existindo diferenzas significativas nas escalas problemas de sono e problemas de atención. En canto as dimensións de banda ancha, atopamos diferenzas significativas na dimensión problemas de externalización, así como na escala total problemas. O mesmo sucedía coa orde de nacemento dos fillos e fillas, onde tamén vimos diferenzas significativas. Neste eido comprobamos que as familias percibían un maior número de problemas nos fillos e fillas máis pequenos nas mesmas escalas que as familias que tiñan un só descendente.

Parece que a medida que as familias teñen máis descendencia, perciben un menor número de problemas que as familias que teñen un só fillo ou filla . Os resultados poderían supor que, a medida que aumenta o número de descendentes na familia, os pais e as nais non focalizan tanto a atención nunha soa crianza o que pode dar lugar a que pasen desapercibidas determinadas condutas ou simplemente que, a experiencia doutro fillo ou filla implica que se lle reste importancia a comportamentos aos que si se lle daría nun primeiro momento. Na mesma liña, o feito de que se perciban máis problemas na nena ou neno máis pequeno, podería ser debido precisamente á maior atención que precisan os nenos e nenas de menor idade.

O segundo obxectivo que pretendíamos coa presente investigación, era o de analizar as prácticas de crianza dunha mostra de nenos e nenas con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos. Como sinalabamos no marco teórico, unha cuestión relevante actualmente, cando falamos de estilos e prácticas educativas parentais, é coñecer máis que si os pais e as nais se comportan conforme a un estilo educativo concreto, que dimensións están presentes nunha interacción de calidade, de aí que consideráramos oportuno centrarnos máis concretamente en determinadas dimensións das prácticas de crianza. Para medilas utilizamos a “Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños” ECMP (Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara e Fox, 2007), que avalía as prácticas de disciplina e de crianza, aínda que tamén inclúe as expectativas sobre o desenvolvemento.

As prácticas que se tiveron en conta foron, en primeiro lugar, as práctica de crianza, entendidas como aquelas actividades de crianza positiva que os pais e as nais utilizan para promover o desenvolvemento psicolóxico e emocional das súas fillas e fillos. Por outra banda, estudamos as prácticas de disciplina, ou o que é o mesmo, aqueles comportamentos que

levan a cabo as nais e os pais para establecer límites aos seus fillos e fillas e controlar o seu comportamento. Por último, as expectativas sobre o desenvolvemento actual das nenas e nenos, ou o que é o mesmo, as crenzas dos pais e das nais sobre o que esperan das súas fillas e fillos a determinadas idades.

Atopamos, en primeiro lugar, facendo unha análise de frecuencias que, os ítems menos frecuentes relacionábanse coa escala disciplina, destacando incluso que determinados ítems que se integraban nesta escala non presentaban varianza. Polo contrario, e en relación aos ítems de maior frecuencia, todos eles enmarcábanse nas dimensión expectativas e crianza.

Os resultados poderían achegarnos aínda máis á posibilidade do comentado anteriormente en relación ás variables problema, é dicir, a que as características da mostra presenten un grao aceptable de implicación a nivel educativo.

Esta apreciación é consistente cos resultados obtidos cando realizamos a análise comparativa coa mostra orixinal. Observamos como, tras facer unha análise descritiva sobre as puntuacións media nas variable familiares da mostra considerada e da mostra orixinal, existían diferenzas significativas nas tres escalas. No caso da escala crianza, as puntuacións eran maiores na mostra considerada que na orixinal. Polo contrario, as puntuacións eran menores para as escalas de expectativas e disciplina na mostra de estudo. Que as familias da nosa investigación presente unhas puntuacións máis elevadas en prácticas de crianza positivas e por outra banda, unhas puntuacións menores en niveis de expectativas e prácticas de disciplina cun sentido negativo, pode confirmar o que vimos sinalando con respecto ás características das familias da mostra considerada. Nesta liña, é importante destacar, a diferenza da mostra considerada, en relación á mostra orixinal, que abarcaba tres niveis socioeconómicos, alto, medio e baixo (Solís-Cámara et al., 2002), e este aspecto sociodemográfico diferenciábel pode estar influíndo nestes resultados.

En apoio a esta apreciación, estudos como o realizado por Belsky, Bell, Bradley, Stallard e Stewart-Brown (2006), apuntan que as variables socioeconómicas se relacionan positivamente coas prácticas de crianza e coa saúde infantil. Isto podería ser debido a que as familias de clase social mais baixa, están sometidas a niveis de estrés (laboral, económico, comunitario) superiores, o que directamente condiciona as prácticas de crianza e a saúde infantil. Outros modelos que apoian esta idea, parten da premisa de que a familia socializa aos nenos e ás nenas en función do seu estilo de vida, condicionado a súa vez, pola súa realidade social, económica e histórica. É polo tanto a división en clases sociais, a que orixina que existan prácticas de socialización propias de cada unha delas (Bonfenbrenner, 1973; Sánchez e Villarroel, 1990). Porén, a variable clase social, móstrase insuficiente para explicar as diferenzas de socialización

das fillas e fillos, sendo polo tanto preciso contar cun marco teórico máis elaborado, capaz de explicar as diferenzas nas prácticas educativas habituais.

En canto aos resultados comparativos nas escalas do ECMP, co fin de comprobar si existían diferenzas significativas en función das distintas variables sociodemográficas estudadas, encontramos que non había diferenzas en función da idade dos proxenitores en ningunha das variables familiares.

Estes datos veñen a indicar que, a idade das nais e dos pais non introduciría diferenzas nas prácticas educativas utilizadas, do mesmo modo que non facía distincións relevantes na percepción de sintomatoloxía externalizante e internalizante nas súas crianzas.

En referencia ao xénero dos nenos e nenas, atopamos que si había diferenzas significativas en función desta variable na escala expectativas, sendo maiores para as nenas que para os nenos. Por outra banda, non atopamos diferenzas nas outras dúas escalas, disciplina e crianza. Nesta liña, distintas investigacións tratan de atopar diferenzas no xeito en como os pais e as nais se comportan cos seus fillos e fillas e o xénero dos mesmos (Karreman, van Tuijl, van Aken e Dekovic, 2009; Solís-Cámara, 2006). Sen embargo, os resultados parecen indicar que, a variabilidade existente nas dimensións familiares está mediada por outro tipo de factores como as características de personalidade do pai e da nai e/ou características persoais dos nenos e nenas, como o temperamento ou os problemas de conduta. Outros estudos en cambio, como o realizado por Pastor López (2014), sinalan que, as nenas tenden a percibir os estilos educativos máis adecuados en canto á implicación dos pais e das nais, crianza positiva e supervisión. Os datos son consistentes con estudos previos tales como o de Fuentes, Motrico e Bersabé (2001). Estes autores apuntan que os nenos, a diferenza das nenas, pensan que os seus pais son máis ríxidos e lles esixen de máis. Na mesma liña Rodríguez, del Barrio e Carrasco (2009), indican que, as nenas perciben aos seus pais e as súas nais con maiores niveis de amor, e os nenos con maiores niveis de control e hostilidade.

Sobre este aspecto cabe suxerir como unha posible hipótese, tendo en conta tanto os resultados acadados con respecto á non existencia de diferenzas significativas en canto ao xénero, cando describiamos as variables problema e a literatura a este nivel que, o maior grao de expectativas nos primeiros anos acerca do desenvolvemento das nenas, sería un factor protector dos problemas externalizantes. Sen embargo, por outra banda, podería causar máis problemas de tipo internalizante que se evidenciarían en etapas evolutivas posteriores, e que a súa vez, se relacionarían coa presión e a frustración nas nenas por non alcanzar os estándares.

No que respecta ao ámbito de residencia, rural ou urbano, atopamos diferenzas significativas na escala disciplina. Máis concretamente, as familias da mostra estudada que residen no ámbito rural, mostraban un índice superior de prácticas disciplinarias punitivas e unha tendencia menor á crianza positiva, que as que presentaban as familias que residen no ámbito urbano.

Este feito podería gardar relación co comentado anteriormente sobre as variables problema, cando sinalabamos que as familias que residen no ámbito rural, tendían a percibir un maior número de problemas nos seus fillos e fillas que as familias que residen no ámbito urbano. É posible por unha banda que, o maior índice de problemas que se evidencia nas zonas máis rurais, garde relación coas prácticas educativas, concretamente coas prácticas disciplinarias, aínda que descoñecemos o senso desta relación, é dicir, si se trata dunha causa ou dunha consecuencia. Por outra banda, os resultados apoiarían a nosa proposta sobre a necesidade da orientación educativa familiar, sobre todo con poboacións onde as ofertas formativas son menores, como poden ser as zonas rurais, posto que, ao contar cun menor número de oportunidades a nivel educativo, as converte en poboacións máis desfavorecidas e de maior risco a este nivel.

Por último, en relación co número de fillas e fillos que teñen as familias, non atopamos diferenzas significativas en ningunha das dimensións familiares estudadas, pero si en función do lugar que ocupa o neno ou nena con respecto aos seus irmáns na escala crianza, con puntuacións maiores cando se trata do fillo ou filla menor. Os datos poden estar evidenciando prácticas educativas máis positivas nos fillos e fillas máis pequenos, en comparación co resto dos irmáns.

En terceiro e último lugar, propoñiamonos demostrar a relación entre determinadas dimensións das prácticas parentais e a presentación de problemas de internalización e problemas de externalización, en nenas e nenos con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos.

A literatura científica móstranos que, o contexto familiar foi tradicionalmente analizado como unha das principais fontes de risco e protección no estudo de problemas infanto-xuvenís (Romero, Robles e Lorenzo, 2006). Neste eido, as investigacións sobre o papel da familia na etioloxía de problemas na infancia, levou a buscar variables explicativas relacionadas co funcionamento familiar (Gómez e Villar, 2001). As liñas de investigación coinciden en sinalar que existen pautas educativas prexudiciais para o desenvolvemento, que poden actuar como factores de risco de problemas externalizantes e internalizantes. Deste modo, as variables familiares que denotan aspectos negativos no funcionamento familiar, relaciónanse cun peor desenvolvemento nos fillos e fillas. Polo contrario, as variables familiares que representan un funcionamento familiar óptimo, relaciónanse cun bo axuste psicolóxico (Cosgaya, Nolte, Martínez-Plambiega, Sanz, e Iraug, 2008; Manso, García-Baamonde, Alonso, e Barona, 2011).

Co fin de seguir afondando na relación entre desenvolvemento e variables familiares, na nosa mostra atopamos a existencia de relacións significativas entre determinadas dimensións da parentalidade e problemas emocionais e condutuais. Deste modo vimos, como determinadas prácticas de disciplina negativas parentais, que inclúen comportamentos dos pais e das nais como resposta a condutas específicas dos seus fillos e fillas, co fin de controlar o seu comportamento, serían especialmente significativas e polo tanto un factor de risco para predicir problemas de internalización, sobre todo ansiedade/depresión, queixas somáticas e retraemento social e externalizantes na mostra considerada, integrada por nenos e nenas con idades comprendidas entre os 2 e 3 anos.

En apoio a estes resultados atopamos que o castigo, como estratexia de disciplina negativa, é unha das dimensións que máis se teñen asociado con problemas emocionais e condutuais (Capaldi, Pears, Kerr e Owen 2007; Del Vecchio e O'Leary, 2008; Giles-Sims e Lockhart, 2005; Holden, 2002; Pichardo, Justicia e Fernández, 2009; Straus, 2008; Turner e Muller, 2004). Outra das dimensións amplamente estudadas en relación coa disciplina e problemas externalizantes e internalizantes, é a disciplina inconsistente (Luengo, Romero, Gómez-Fraguela, Guerra e Lence 1999; Romero et al., 2006).

Por outra parte, evidenciamos que determinadas variables sociodemográficas introducían elementos diferenciais no desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais na mostra considerada. Por un lado, o traballo do pai podería ser considerado un factor protector de problemas de ansiedade/depresión, máis concretamente, traballos máis cualificados do pai poderían previr este tipo de trastornos na mostra estudada o que é posible que teñan que ver cun menor estrés familiar, económico ou educativo, por exemplo. Por outra banda, os estudos da nai poderían tamén previr queixas somáticas, é dicir, a maior cualificación educativa da nai menos problemas desta índole. Por último, as horas semanais que a nai pasa co seu fillo ou filla, sería un factor de risco para que os nenos e nenas padezan problemas de externalización, sobre todo condutas agresivas. Aínda que isto podería estar sesgado pola percepción que a nai ten do comportamento das crianzas, é dicir, a maior tempo co neno ou nena, maiores posibilidades de conflitos relacionados co manexo de condutas

Ata hai pouco tempo, negábase que os nenos e nenas de 2 a 3 anos sufriran problemas emocionais e condutuais, ou minimizábase a súa importancia. Sen embargo, contrariamente á crenza popular, este tipo de alteracións son comúns na infancia e na adolescencia (Martínez, 2009). Por outra parte, existen suficientes evidencias que reflicten a existencia da relación e continuidade entre os trastornos mentais infanto-xuvenís e os da vida adulta (Bilancia e Rescorla, 2010; Link e Angold, 2006; Nock, Kazdin, Hiripi e Kessler, 2007). É por iso que

a análise de factores relacionados, resulta a medida preventiva por excelencia para reducir estes problemas na primeira infancia e en consecuencia, evitar que se cronifiquen e podan desembocar en problemas máis graves de natureza psicopatolóxica. Identificar as dimensións da crianza máis significativas no desenvolvemento de problemas nos nenos e nenas en idade temperá, é sen dúbida unha tarefa necesaria. Sen embargo, é preciso ter presente que calquera resultado, xa sexa de adaptación ou inadaptación, rara vez é consecuencia dun só factor, senón de múltiples factores que interactúan entre si.

A solución dos problemas de saúde mental actualmente constitúe unha tarefa relevante, non só para os profesionais da saúde, senón tamén para a sociedade, xa que o impacto dunha saúde mental deteriorada non ten unicamente efectos sobre a persoa afectada, senón tamén para a súa contorna, dende o máis próximo, a familia, ata o máis macro, a sociedade.

Resultan sen embargo necesarias máis investigacións, especialmente estudos lonxitudinais, na etapa que abarca entre os 2 e 3 anos, que estuden máis especificamente as interaccións que se establecen entre o desenvolvemento das nenas e nenos e as prácticas educativas parentais. Entender os procesos que interveñen no desenvolvemento de problemas na etapa infantil, pode ser un factor necesario para comprendelos, previlos e tratalos. Sen embargo, o tratamento principal e máis eficaz, debe ir dirixido á promoción da saúde e a prevención, mellorando as competencias e formación das familias na crianza dos seus fillos e fillas, estudando máis concretamente que dimensións son máis importantes no desenvolvemento de problemas emocionais e condutuais neste tramo de idade. Refinar a comprensión de cómo as prácticas educativas parentais interactúan co desenvolvemento dos nenos e nenas de 2 a 3 anos, permitiría deseñar programas de crianza máis individualizados, capaces de chegar ás poboacións máis necesitadas (ámbito rural, de menor nivel sociocultural...), que se poderían beneficiar máis deste tipo de intervencións. É preciso contar con diversos recursos e programas que permitan aos proxenitores aprender a desempeñar o seu papel da mellor forma, o que debe ir unido a identificar e avaliar os comportamentos dos pais e das nais en relación cos seus fillos e fillas.

Ao longo da historia da prevención, a investigación e a práctica desenvóléronse como mundos paralelos, mirando cara a un mesmo problema, pero dende ópticas distintas. Afortunadamente, nos últimos anos estanse a desenvolver propostas conciliadoras que demostran a necesidade do entendemento entre ambas posturas. Conseguir actuacións eficaces, require percorrer o ciclo da investigación-acción. Dende esta posición, invéstigase co fin de actuar e actúase de acordo cos resultados das investigacións. Atendendo a este criterio, o obxectivo da investigación sería o de dar resposta aos problemas e necesidades cos que se enfronta a sociedade, e a súa finalidade propoñer solucións útiles e eficaces para resolver estes problemas.

Facendo eco desta nova perspectiva, apostamos pola necesidade de poñer en marcha programas dirixidos ás familias elevar os niveis de calidade das accións preventivas e de promoción da saúde e avaliar a súa eficacia.

A este nivel, son diversas as liñas de actuación que se están levando a cabo actualmente nos Estados Membros da Unión Europea, para apoiar ás familias no exercicio positivo do seu rol parental. Moitas destas iniciativas europeas son recentes, e precisan polo tanto ser incentivadas e ampliadas, outras no o son tanto, e a pesar de que se espera que os gobernos estatais e autonómicos, así como as corporacións locais, faciliten medidas que as promovan, desaparecen. Este é o que sucedeu por exemplo en Galicia, co prestixioso e recoñecido Programa a nivel europeo Preescolar na Casa, legado que dende o 2013 continúa a través dun grupo de profesionais da Fundación Preescolar na Casa, coa asociación que non podería ter outro nome que o de Antonio Gandoy, como homenaxe ao impulsor, ideólogo e *alma máter* de Preescolar na Casa (Anexo 7).

Para finalizar, temos que considerar as limitacións que se desprenden desta investigación. Un primeiro aspecto a considerar, é que se trata dun estudo transversal e polo tanto non podemos coñecer a secuencia temporal dos acontecementos. Son precisos máis estudos a este nivel, sobre todo con carácter lonxitudinal e particularmente cando falamos da etapa infantil, para deste xeito poder discernir en que medida a identificación de condutas problemáticas, son propias da maduración dunha nena ou neno de 2 a 3 anos, ou consecuencia da existencia dun trastorno claramente identificable. Outra cuestión relevante, é a necesidade dun maior refinamento das medidas das variables familiares, así como a elaboración de novos instrumentos específicos para os primeiros anos. Existe unha gran cantidade de recursos para avaliar os estilos e as prácticas parentais dirixidos á infancia e á adolescencia, sen embargo son moi escasos os dirixidos a idades temperás, limitando desta maneira o desenvolvemento de investigacións nestas etapas evolutivas. Por outro lado, e en relación co tamaño da mostra e as súas peculiaridades, o noso estudo permítenos unha xeneralización limitada dos resultados acadados. Sería preciso ampliala tomando en consideración unha mostra clínica e mostras diferentes e doutra natureza, incluíndo por exemplo familias que non acceden ás escolas infantís e de contextos xeográficos máis heteroxéneos. Noutra orde de cousas, o estudo foi realizado maioritariamente polas nais, polo que sería de interese coñecer as prácticas de crianza dos pais e demais membros implicados estreitamente na educación dos nenos e nenas da mostra. Por outra banda, sería preciso ademais das variables familiares, estudar a influencia que pode estar exercendo outro tipo de factores de carácter individual e contextual, posto que calquera resultado, xa sexa de adaptación ou inadaptación, rara vez é consecuencia dun só factor, senón de múltiples factores que interactúan entre si. Por último, sinalar que todos os instrumentos utilizados son medidas de

autoinforme, neste senso temos que contar con todas as limitacións que acompañan a este tipo de cuestionarios, como é a desexabilidade social.

Todas estas limitacións, non se poden obviar de cara a futuras liñas de investigación.



7.2 CONCLUSIONES

En base aos resultados obtidos co noso traballo de investigación, podemos establecer unha serie de conclusións que se describen a continuación.

1. Existen máis problemas externalizantes que internalizantes nos nenos e nenas da mostra considerada.

Sobre esta conclusión é preciso matizar sen embargo que, o menor índice de problemas emocionais e de conduta na nosa mostra, en relación á mostra orixinal, pode reflectir que, a identificación de condutas problema é menor cando se realiza con familias cun determinado grao de implicación educativa.

2. O xénero non introduce diferenzas nas variables problema pero si nas prácticas educativas.

É posible por unha banda que, as diferenzas de xénero en canto aos problemas de externalización e internalización non se evidencien en etapas temperás, pero si en etapas posteriores e por outra banda que, estas diferenzas garden relación coas desemeallanzas nas prácticas educativas, concretamente coas expectativas máis elevadas que se teñen sobre as nenas.

3. As familias do ámbito urbano da mostra estudada presentan prácticas educativas familiares máis adecuadas.

Estes resultados apoian a nosa proposta sobre a necesidade de programas de orientación educativa familiar, sobre todo con poboacións con menos oportunidades a nivel educativo, como poden ser as zonas rurais e con aquelas que presentan maiores niveis de risco psicosocial.

4. Existen relacións significativas entre determinadas dimensións da parentalidade e problemas externalizantes e internalizantes na mostra obxecto de estudo.

Máis concretamente, determinadas prácticas de disciplina negativas parentais que inclúen comportamentos dos pais e das nais como resposta a condutas específicas dos seus fillos e fillas co fin de controlar o seu comportamento, serían especialmente significativas e polo tanto un factor de risco, para predicir problemas de internalización, sobre todo ansiedade/depresión, queixas somáticas e retraemento social e externalizantes na mostra estudada.

Por outra parte, determinadas variables sociodemográficas introducen elementos diferenciábeis no desenvolvemento de problemas internalizantes e externalizantes. Por un lado, o traballo do pai relaciónase negativamente con problemas de ansiedade/depresión, por outra banda, os estudos da nai relaciónase negativamente coas queixas somáticas e as horas semanais que a nai pasa co seu fillo ou filla é un factor de risco para que os nenos e nenas padezan problemas de externalización, sobre todo condutas agresivas, na mostra considerada.





Referencias Bibliográficas



- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs*, 80(7), 1-37.
- Achenbach, T. M. (1978). The Child Behavior Profile: I. Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(3), 478-488.
- Achenbach, T. M., e Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
- Achenbach, T. M., e Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1985). *Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology*. London: Sage.
- Achenbach, T. M., e Edelbrock, C. S. (1987). *Manual for the Youth Self-Report and Profile*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., Verhulst, F. C., Baron, G. D., e Althaus, M. (1987). A comparison of syndromes derived from the child behavior checklist for American and Dutch boys aged 6-11 and 12-16. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 437-453.
- Achenbach, T. M. Conners, C. K., Quay, H. C., Verhulst, F. C., e Howell, C. T. (1989). Replication of Empirically Derived Syndromes as a Basis for Taxonomy of Child/Adolescent Psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(3), 299-323.
- Achenbach, T. M. (1990). Conceptualization of developmental psychopathology. En M. Lewis e S. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum.
- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist 4/18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1992). *Manual for Child Behavior Checklist/ 2-3 and 1992 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department. of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1995). Empirically based assessment and taxonomy: Applications to clinical research. *Psychological Assessment*, 7(3), 261-274.
- Achenbach, T.M., e Rescola, L.S. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.

- Achenbach, T. M. (2001). Challenges and benefits of assessment, diagnosis, and taxonomy for clinical practice and research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(3), 263-271.
- Achenbach, T. M., e Dumenci, L. (2001). Advances and empirically based assessment: Revised cross-informant syndromes and new DSM-oriented scales for the CBCL, YSR and TRF: Comment on Lengua Sadowski, Friedrich, and Fisher (2001). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 699-672.
- Achenbach, T.M. e Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Achenbach, T. M., Dumenci, L., e Rescorla, L.A. (2003). DSM-oriented and empirically based approaches to constructing scales from the same items pools. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 32, 328-340.
- Achenbach, T. M., e Rescorla, L. A. (2003). *Manual for the ASEBA Adult Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Achenbach, T.M., Rescorla, L. A., e Ivanova, M. V. (2012). International epidemiology of child and adolescent psychopathology i: Diagnoses, dimensions, and conceptual issues. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51, 1261-1272.
- Adalbjarnardottir, S., e Hafsteinsson, L. G. (2001). Adolescents' perceived parenting styles and their substance use: Concurrent and longitudinal analyses. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 401-423.
- Aláez Fernández, M., Martínez Arias, R., e Rodríguez Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12, 525-532.
- Alcock, K. J., Holding, P. A., Mung'ala Odera, V., e Newton, C. R. (2008). Constructing test of cognitive abilities for schooled and unschooled children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 529-551.
- Alonso García, J., e Román Sánchez, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.
- Alwin, D. F. (1984). Trends in parental socialization values: Detroit, 1958-1983. *American Journal of Sociology*, 90, 359-382.

- Angold, A., e Egger, H. L. (2004). Psychiatric diagnosis in preschool children. En R. Del Carmen-Wiggins y A. Carter (Eds.), *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment* (pp. 123-139). New York: Oxford University Press.
- American Psychiatric Association APA (2013). *DSM-V Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales* (5º Edic). Madrid: Médica Panamericana.
- Ardila, L., e Riveros, S. (2006). *Sentidos y Horizontes de la educación inicial*. Bogotá: Fe y alegría.
- Aroca-Montolío, C., e Cánovas-Leonhardt, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación*, 24(2), 149-176.
- Armesto, R. C. (2006). Implicar á familia no proceso educativo dos nenos e nenas. *Revista galega de educación*, 36, 29-32.
- Ateah, C. A., e Parker, C. M. (2002). Childhood experiences with, and current attitudes toward, corporal punishment. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 21, 35-46.
- Ato, E., Galián, M^a. D., e Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23, 33-40.
- Aucoin, K.J., Frick, P.J., e Bodin, S.D. (2006). Corporal punishment and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 527-541.
- Aunola, K., Stattin, H., e Nurmi, J. E (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviours. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 289-306.
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Bahr, S. J., e Hoffmann, J. P. (2010). Parenting style, religiosity, peers, and adolescent heavy drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 71, 539-543.
- Banham, V., Anson, J., Higgins, A., e Jarret, M. (2000). *Parent-child communication and its perceived effects on the young child's developing self-concept*. Paper presented at the Australian Institute of Family Studies Conference. Sydney, Australia.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319.

- Barber, B. K., Maughan, S. L., e Olsen, J. A. (2005). Patterns of parenting across adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 5–16.
- Barlow, J., e Stewart-Brown, S. (2000). Behavior problems and group-based parent education programs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21(5), 356–370.
- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A., e Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982–995.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind, D., e Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291–327.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative control. *Adolescence*, 3, 255–272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 41(1), 1–103.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Eds.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349–378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991a). Parenting styles and adolescent development. En Lerner, R. M.; Petersen, A. C. e Brooks-Gunn, J. (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 746–758). New York: Garland Publishing.
- Baumrind, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family relations*, 45, 405–414.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions. *Psychological Inquiry*, 8(3), 176–229.
- Barvoley, S. J. (1984). Adult-Adolescent Parenting Inventory. Eau Claire: Family Development Resources.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L. Hoffman e L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1, pp. 169–208). New York: Russell Sage.

Becoña, E., Martínez, Ú., Calafat, A., Fernández-Hermida, J. R., Juan, M., Sumnall, H., e Gabrhelik, R. (2013). Parental permissiveness, control, and affect and drug use among adolescents. *Psicothema*, 25, 292-298.

Belsky, J., e Fearon, R. M. P. (2004). Exploring marriage-parenting typologies, their contextual antecedents and developmental sequelae. *Development and Psychopathology*, 16, 501-523.

Belsky, J., Sligo, J., Jaffee, S. R.; Woodward, L., e Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: a prospective study of mothers and fathers of 3 years olds. *Child Development*, 76(2), 384-396.

Belsky, J., Bell, B., Bradley, R. H., Stallard, N., e Stewart-Brown, S.L. (2006). Socioeconomic risk, parenting during the preschool years and child health age 6 years. *European Journal of Public Health*, 17, 508-513.

Benjet, C., e Kazdin, A. E. (2003). Spanking children: The controversies, findings, and new directions. *Clinical Psychology Review*, 23, 198-224.

Bersabé, R., Fuentes, M^a. J., e Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13, 678-684.

Bérubé, R. L. E. e Achenbach, T. M. (2001). *Bibliography of Published Studies Usin ASEBA Instruments: 2001 edition*. Burlington, VT: University of Vemont, Research Centerfor Children, Youth, and Families.

Bérubé, R. L. E., e Achenbach, T. M. (2005). *Bibliography of Published Studies Usin ASEBA Instruments: 2005 edition*. Burlington, VT: University of Vemont, Research Centerfor Children, Youth, and Families.

Bérubé, R. L. E., e Achenbach, T. M. (2007). *Bibliography of Published Studies Usin ASEBA Instruments: 2007 edition*. Burlington, VT: University of Vemont, Research Centerfor Children, Youth, and Families.

Bierman, K. L., e Smoot, D. L. (1991). Linking family characteristics with poor peer relations: The mediating role of conduct prob-blems. *Journal ofAbnormal Child Psychology*, 19, 341-356.

Bilancia, S. D., e Rescorla, L. (2010). Stability of behavioural and emotional problems over 6 years in children ages 4 to 5 or 6 to 7 at Time. I. *Journal of Emotional and Behavioral*, 18, 149-161.

- Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., e Neer, S. M. (1997). The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): scale construction an psychometrics characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 545-553.
- Block, J. H. (1965). *The Child-Rearing Practices Report: a set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values*. Unpublished manuscript. Berkeley: University of California.
- Block, J. H. (1972). Generational continuity and discontinuity in the understanding of societal refection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 333-345.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J., e Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 179-192.
- Borke, J., Lamm, B., Eickhorst, A., e Keller, H. (2007). Father-infant interaction, paternal ideas about early child care, and their consequences for the development of children's self-recognition. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 365-379.
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. En M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting, 1, Children and Parenting* (pp. 3-43). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boyce, W. T., Frank, E., Jensen, P., Kessler, R. C., Nelson, C. A. , e Steimberg, L. (1998). Social context in developmental psychopathology: recommendations for future research from the MacArthur Network on Psychopathology and Development. The MacArthur Foundation Research Network on Psychopathology and Development. *Develoment and Psychopatholy*, 10(2), 143-64.
- Boyle, M. H., Offord, D. R. , Racine, Y., Szatmari, P., Fleming, J. E., e Sanford, M. (1996). Identifying thresholds for classifying childhood psychiatric disorder: Issues, and prospects. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1140-1148.
- Bradley, R. H. (1995). Enviroment and parenting. En M. H. Bornstein (Eds), *Handbook of parenting*, (vol.2, pp. 235-261). Mahwah: Erlbaum.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., e Coll, C. G. (2001). The home environments of children in the United States part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72, 1868-1886.

- Bradley, R.H. (2002). Environment and parenting. En M.H. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting. Biology and ecology of parenting* (pp. 281-314). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bragado, C., Carrasco, I., Sánchez Bernardos, M. L., Bersabe, R. M., e Montsalve, T. (1995). Prevalencia de los trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes: Resultados preliminares. *Clínica y Salud*, 6, 67-82.
- Bragado, C., Carrasco, I., Sánchez, M. L., e Bersabe, R. M. (1996). Trastornos de ansiedad en escolares de 6 a 17 años. *Ansiedad y Estrés*, 2, 97-112.
- Brenner, V., e Fox, R. A. (1999). An empirically derived classification of parenting practices, *The Journal of Genetic Psychology*, 160(3), 343-356.
- Briegel, W., Schneider, M., e Schwab, KO. (2006). 22q11.2 Deletion syndrome: behaviour problems of infants and parental stress. *Blackwell Publishing Ltd, Child: care, health and development*, 33(3), 319-324.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.
- Brown, J.R., e Dunn, J. (1996) Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child development*, 67, 789-802.
- Brunet, J.J. e Negro, J.L. (1985). *¿Cómo organizar una Escuela de Padres?*. Madrid: Ediciones San Pio X.
- Bryan, J. W., e Freed, F. W. (1982). Corporal punishment: Normative data and sociological and psychological correlates in a community college population. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 77-87.
- Buckley, M., Storino, M., e Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18, 177-193.
- Burchinal, M., Skinner, D., e Reznick, J. S. (2010). European American and African American mothers' about parenting and disciplining infants: A mixed-method analysis. *Science and Practice*, 10, 79-96.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.
- Bussey, K. (1992). Children's lying and truthfulness: Implications for children's testimony. En S. J. Ceci, M. D., Leichtman e M.E. Putnick, (Eds.), *Cognitive and social factors in early deception* (pp. 89-109). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., e Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185-192.
- Calero, M. D., Fernández-Parra, A., López-Rubio, S., Carles, R., Mata, S., del Carmen Vives, M., Navarro, E., e Márquez, J. (2013). Variables involved in personal, social and school adjustment in a sample of preschool-aged children from different cultural backgrounds. *European Journal of Psychology Education*, 28(1), 133-155.
- Calvo, A.J., González, R., e Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje*, 93, 95-111.
- Campos, J., e Barrett, K. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. En C.E. Izard, J. Kagan e R.B. Zajonc, (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 229-263). New York: Cambridge University Press.
- Cantwell, D. P. (1996). Classification of child and adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 3-12.
- Capaldi, D. M., Pears, K. C., Patterson, G. R., e Owen, L. D. (2003). Continuity of parenting practices across generations in an at-risk sample: A prospective comparison of direct and mediated associations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 127-142.
- Capaldi, D. M., Pears, K. C., Kerr, D. C., e Owen, L. D. (2007). Intergenerational and partner influences on father's negative discipline. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 347-358.
- Ceballos, E., e Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de la socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-260). Madrid: Alianza.
- CEDE (2013). *DSM-5 Novedades y criterios diagnósticos*.
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., de la Torre, M. J., e Carpio, M. V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 51-61.
- Chacko, A., Wakschlag, L., Hill, C., Danis, B., e Espy, K. (2009). Viewing preschool disruptive behavior and ADHD through a developmental lens: What do we know and what do we need to know?. *Clinics of Child and Adolescent Psychiatry of North America*, 18, 627-643.

- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European-Americans. *Child Development*, 72(6), 1832-1843.
- Chen, Z., e Kaplan, H. B. (2001). Intergenerational transmission of constructive parentings. *Journal of Marriage and Family*, 63, 17-31.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., e Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. En: J. Garber e K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). New York: Cambridge University Press.
- Cicchetti, D., e Rogosch, F. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 4, 597-600.
- Cicchetti, D., e Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 6-20.
- Clark, L. A. (1993). *Manual for the Schedule for Nonadaptive and Adaptive Personality*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Climent, G. (2009). Voces, silencios y gritos: Los significados del embarazo en la adolescencia y los estilos parentales educativos. *Revista Argentina de Sociología*, 12/13, 186-213.
- Cohen, D. A., Dibble, E., e GRAWE, J. (1977). Companion instrument for measuring children's competence and parental style. *Archives of Genetic Psychiatry*, 30, 805-815.
- Cohler, B. J., Weiss, J. L. e Grunebaum, H. (1970). Child care attitudes and emotional disturbance among mothers of young children. *Genetic Psychitric Monographs*, 82, 3-47.
- Colder, C. R., Lochman, J. E., e Wells, K. C. (1997). The moderating effects of children's fear and activity level on relations between parenting practices and childhood symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 251-263.
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J., e Solé, I. (1998). *Psicología de la educación*. Barcelona: Edhasa.
- Coller, X. (2004). Estudio de casos. Madrid: Cis.
- Clasificación Internacional de Enfermedades CIE 10 (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento*. (10º Edic.). Madrid: Meditor.

- Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M., e Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *Americam Psychologist*, 55(2), 218-32.
- Coloma, J. (1993) La familia como ámbito de socialización de los hijos, en Quintana Cabanas J.M.^a (Eds.), *Pedagogía familiar* (pp. 31-43). Madrid: Narcea.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó .
- Conger, R. D., Neppl, T., Kim, K. J., e Scarmella, L. V. (2003). Angry and aggressive behavior across three generations: A prospective, longitudinal study of parents and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 143-160.
- Conners, C. K. (1973). Rating scales for use in drug studies with children. *Psychopharmacolgy Bulleting*, 9, 24-29.
- Conners, C. K. (1997). *Conners' Rating Scales-Revised technical manual*: North Tonawand. NY: Multi-Health System.
- Conners, C. K., Parker, J. D. A., Starenios, G., e Epstein, J. N. (1998). The revised Conners' Parent Rating Scale (CPRS-R): Factor structure reliability, and criterion validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 257-268.
- Conners, C. K., Starenios, G., Parker, J. D. A., e Epstein, J. N. (1998). Revision and restandardization of the Conners' Teacher Rating Scale (CTRS-R): Factor structure reliability, and criterion validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 279-291.
- Consello de ministros de Europa. Recomendaciones Rec (2006) 19 del Comité de Ministros de los Estados Miembros sobre políticas de Apoyo al ejercicio positivo de la Parentalidad.
- Cornell, A. H., e Frick, P. J. (2007). The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 305-318.
- Cosgaya, L., Nolte, M., Martínez-Pampliega, A., Sanz, M., e Iraurg, I. (2008). Conflicto interparental, relaciones padres-hijos e impacto emocional en los hijos. *Revista de Psicología Social*, 23, 29-40.
- Costa, P. T., e Widiger, T. A. (1994). *Personality disorders and the Five-Factor Model of Personality*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado nº 311 de 29 de Diciembre de 1978.

- Darling, N., e Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychologica Bulletin*, 113, 487-496.
- Darling, N., e Steinberg, L. (1994). Parenting styles as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Decreto 329/2005, de 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia. *Diario oficial de Galicia*, 16 de agosto de 2005, n° 156, p.p. 14.270-14.282.
- Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario oficial de Galicia*, 23 de xuño de 2009, n° 12, p.p. 10.773-10.799.
- Degnan, K. A., Almas, A. N., e Fox, N. A. (2010). Temperament and the environment in the etiology of childhood anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 497-517.
- Del Barrio, M. V. e Carrasco, M. A. (2004). *Confluencia y discrepancia percibida por los hijo en los hábitos de crianza paternos y maternos*. Trabajo presentado en el II Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Lisboa, Portugal.
- Del Vecchio, T., e O'Leary, S. G. (2008). Predicting maternal discipline responses to early child aggression: The role of cognitions and affect. *Parenting: Science and Practice*, 8, 240-256.
- Dennis, T. (2006). Emotional Self - Regulation in Preschoolers: The Interplay of Child Approach Reactivity, Parenting, and Control Capacities. *Developmental Psychology*, 42(1), 84-97.
- Dery, M., Toupin, J., Pauze, R., e Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49(11), 769-75.
- Dietz, T. (2000). Disciplining children: Characteristics associated with the use of corporal punishment. *Child Abuse e Neglect*, 24, 1529-1542.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., e Skinner, M. L. (1991). Family, scholl and behavior antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.

- Dishion, T. D., e McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75.
- Dodge, K., e Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. En J. Garber e K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3-11). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., e Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., e Lynam, D. (2006). Agression and antisocial behavior. En W. Damon e N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child Psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 719-788). Nueva York, NY: Jhon Wiley.
- Doménech, E. e Ezpeleta, L. (1995). Las clasificaciones en psicopatología infantil. En J. Rodríguez (Eds.), *Psicopatología del niño y del adolescente*. Sevilla: Manuales Universitarios.
- Domínguez, M. M., e Carton, J. S. (1997). The relationship between self-actualization and parenting style, *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 1093-1100.
- Eamon, M. K. (2001). Antecedents and socioemotional consequences of physical punishment on children in two-parent families. *Child Abuse e Neglect*, 25, 787-802.
- Eapen, V., Yunis, F., Zoubeidi, T., e Sabri, S. (2004). Problem behaviors in 3-year-old children in the United Arab Emirates. *Journal of Pediatric Health Care*, 18(4), 186-191.
- Edens, J. F., Skopp, N. A., e Cahill, M. A. (2008). Psychopathic features moderate the relationship between harsh and inconsistent parental discipline and adolescent antisocial behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 472-476.
- Egger, H. L., e Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 313-337.
- Eisenberg, N. (1990). Prosocial development in early and midadolescence, en R. Montemayor, G. Adams e T. Gullota (Eds.), *From childhood to adolescence: a transitional period?* (pp.240-268). Newbury Park: Sage.

- Eisenberg, N., Fabes, R., Nyman, M., Bernzweig, J., e Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65(1), 109-128.
- Eisenberg, N., e Valiente, C. (2002). Parenting and Children's Prosocial and Moral Development. En M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting*. London: Lawrence Erlbaum associates publishers.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., et al., (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of Socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), 3-19.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, A., e Liew, J. (2005). *Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study*. *Child Development*, 76, 1055-1071.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Emmerich, W. A. (1962). A parental role and functional-cognitive approach. *Mon S Research C*, 34, 1-71.
- Enguita, F. M. (2006). A escola e a comunidade: unha relación cambiante. *Revista Galega de Educación*, 36, 8-16.
- Englund, M., Luckner, A., Whaley, G., e Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723-730.
- Epstein J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO. Westview Press.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Erol, N., Simsek, Z., Oner, O., e Munir, K. (2005). Behavioral and emotional problems among Turkish children at ages 2 to 3 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(1), 80-87.
- Eron, L. D., Walder, L. O. e Lefkowitz, M. M. (1971). *Learnign of agresion in children*. Brown. Little: Boston.
- Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.
- Farrington, D. P., e Welsh, B. C. (2003). Family-based prevention of offending: A meta-analysis. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 36(2), 127-151.

- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Farrington, D. P. (2008). *Integrated developmental and life-course theories of offending*. Neu Brunswick. Nueva Jersey: Transaction Publishers.
- Feliciano, C. (2006). Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. *Sociology of Education*, 79, 281-303.
- Fergusson, D. M. e Horwood, L. J. (1995). Predictive validity of categorically and dimensionally scored measures of disruptive childhood behaviors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 477-485.
- Fergusson, D.M., Horwood, L. J. e Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven: The consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 837-849.
- Ferradas, B.A. (2004). *Medrando na comunidade. A Contribución de Preescolar na casa á Educación Infantil en Galicia*. Lugo: Fundación Preescolar na Casa.
- Ferradas, B.A. (2006). Familias, escolas e comunidades. *Revista galega de educación*, 36, 23-26.
- Flaquer, L. (1993). La socialización en la familia: teorías, modelos e interacciones, en García De León, M.^a A., De La Fuente, G. e Ortega, F. (Eds.), *Sociología de la educación*. (pp. 45-69). Barcelona: Barcanova.
- Fox, R. A. (1994). *Parent Behavior Checklist*. Brandon: Clinical Psychology Publishing.
- Franco Nerín, N., Pérez Nieto, M.A., e de Dios Pérez, M.J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156.
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Christ, M. A. G., e Hanson, K. (1992). Familial risk factors to conduct disorder and oppositional defiant disorder: Parental psychopathology and maternal parenting. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 49-55.
- Frick, P.J., Christian, R.C., e Wootton, J.M. (1999). Age trends in the association between parenting practices and conduct problems. *Behavior Modification*, 23, 106-128.
- Frick, P. J., e Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 54-68.

- Frigerio, A., Cozzi, P., Pastore, V., Molteni, M., Borgatti, R., e Montirosso, R. (2006). La valutazione dei problemi emotivo comportamentali in un campione italiano di bambini in eta prescolare attraverso la Child Behavior Checklist e il Caregiver Teacher Report Form. *Infanzia e Adolescenza*, 5(1), 24-32.
- Fuentes, M. J., Motrico, E. e Bersabé, R. (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo educativo parental: afecto y normas-exigencias. *Apuntes de Psicología*, 19, 235-250.
- Fundación Alicia Koplowitz (2014). *Libro Blanco de la psiquiatría del niño y el adolescente*.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P. y Onguena, P. (2004) Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 347-358.
- Gadow, K. D., e Sprafkin, J. (2002). *Child Symptom Inventory-4 Screening and Noms Manual*. Stony Brook, NY: Checkmate Plus.
- Galambos, N.L., Barker, E.T., e Almeida, D.M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74, 578-594.
- Garber, J., Robinson, N. S., e Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Selfworth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12, 12-33.
- Garcia, J. (2002). *Comercializacion y Marketing*. Autoedicion. Universidad de Cordoba.
- García Linares, M. C. C., Pelegrina, S., e Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), 79-95.
- García, M. P., Gomariz, M. A., Hernández, M. A. e Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- Garrán, P., Díaz-Caneja, G. A., Castro, M., e Esperón, C. (2007). Aplicación de un programa de manejo de conducta para padres e hijos con problemas de comportamiento. *Anales de Psiquiatría*, 23(4), 172-176.

- Gerris, J. R. M., Van Boxtel, D. A. A. M., Vermust, A. A., Janssen, J. M. A. M., Van Zutphen, R. A. H. , e Felling, A. J. A. (1993). *Child-rearing and family in the Netherlands. Documentation of an national representative survey of child-rearing, family relations, and family processes in 1990*. Nijmegen, The Netherlands: Institute of Family Studies, University of Nijmegen.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviours and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539–579.
- Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A., Lansford, J. E., Chang, L., Zelli, A., e Deater-Deckard, K. (2010). Parent discipline practices in an internacional sample: Associations with child behaviors and moderation by perceived normativeness. *Child Develoment*, 81, 487-502.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y Educación Familiar; Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.
- Gfroerer, K. P., Kern, R. M., e Curlette, W. L. (2004). Research support for individual psychology's parenting model. *Journal of Individual Psychology*, 60(4), 379-388.
- Giles-Sims, J., e Lockhart, C. (2005). Culturally shaped patterns of disciplining children. *Journal of Family Issues*, 26, 196-218.
- Glover, V., e O'Connor, T. G. (2002). Antenatal stress and later development: Findings, mechanisms, and futher hypotheses. *British Journal of Psychiatry*, 180, 389-391.
- Gnepp, J.e Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 53,743-754.
- Gómez, J. A., e Villar, P. (2001). *Los padres y las madres ante la prevención de conductas problemáticas en la adolescencia*. La aplicación del programa Construyendo Salud: Promoción de habilidades parentales. Madrid: Ceapa.
- Goodnow, J. J., e Collins, W. A. (1990). *Development according to parents. The nature, sources and consequences of parents' ideas*. Hillsdale: Erlbaum.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P.H., Zelli, A. e Huesmann, L.R. (1996). The relation of family functioning to violence among inner-city minority youths. *Journal of Family Psychology*, 10, 115-129.
- Gracia, E., Fuentes, M. C., García, F., e Lila, M. (2012). Perceived neighbourhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40, 1004-1021.

- Greven, P. (1990). *Spare the child: The religious roots of punishment and the psychological impact of physical abuse*. New York: Alfred A. Knopf.
- Grolnick, W.S., McMenamy, J.M., e Kurowski, C.O., (1999). *Emotional and self-regulation in infancy and toddlerhood*. En Balter, L. and C. Tamis-LeMonda, T. (Eds), *Child Psychology: A handbook of contemporary issues*. New York: Garland.
- Grove, G. A. (1980). Parental behavior and self-esteem in children. *Psychological Reports*, 47, 499–502.
- Grusec, J. E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. En M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting. Practical issues in parenting* (pp. 143-167). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Gutierrez, J. A., Puga, M. A., Balmaseda, M. D., e de Vicuña, P. (2001). *Didáctica de la Educación Infantil* (pp 6-46). Madrid: Editex.
- Hannesdóttir, H., e Einarsdóttir, S. (1995). The Icelandic child mental health study, an epidemiological study of Icelandic children 2-18 years of age using the Child Behavior Checklist as a screening instrument. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 4(4), 237-248.
- Harkness, S., e Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: the development of psychological understanding*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Hartman, C. A., Hox, J., Auerbach, J., Erol, N., Fomseca, A. C., Mellenbergh, G. J., Novick, T. S., Oosterlaan, J. Roussos, A. C., Shaley, R. S., e Ziber, N. (1999). Syndrome dimensions of the Child Behavior Checklist and the Teacher Report Form: A critical empirical evaluation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1095-1116.
- Haynes, S. N., e O'Brien, W. H. (1990). Functional analysis in behaviour therapy. *Clinical Psychology Review*, 10, 649-668.
- Heilbrun, A.B., e Waters, D.B. (1968). Under achievement as related to perceived maternal childrearing and academic condition of reinforcement. *Child Development*, 39, 913-921.
- Hernández, P. (1990). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)*. Madrid: TEA.

- Herreros, O., Sánchez, F., Rubio, B., e Gracia, R. (2004). Actualización en el tratamiento farmacológico de los trastornos del comportamiento de la adolescencia. *Monografías de Psiquiatría: Los trastornos de comportamiento en la adolescencia, 1*, 60-69.
- Hidalgo, M. V., e Menéndez, S. (2002). La familia ante la llegada de los hijos. *Familia*, 24, 23-42.
- Hidalgo, M. V. (2009). Apoyo a las familias durante el proceso de transición a la maternidad y la paternidad. *Familia*, 38, 133-152.
- Hill, N. E., e Bush, K. R. (2001). Relationships between parenting environment and children's mental health among African American and European American mothers and children. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 954-966.
- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 133-164.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W., e Gerris, J. R. (2009). The relationship between parenting and delinquency: a meta-analysis. *Journal Abnormal Child Psychology*, 37(6), 749-775.
- Hoffman, M. L. (1963). Parent discipline and de child's consideration for others. *Child Development*, 34, 573-587.
- Hoffman, M.L., e Saltzstein, H.D. (1967). Parent discipline and the child's moral development, *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Hoffman, M.L. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.
- Hoffman, M. L. (1975) Moral internalization, parent power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Holden, G. W. (2002). Perspectives on the effects of corporal punishment: Comment on Geshoff (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 590-595.
- Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L., e Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescent. En M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting Vol, 1. Children and Parenting* (pp. 91-118). New Jersey: LEA.
- Houghughi, M., e Long, N. (2004). *Handbook of parenting: Theory and research for practice*. Londres: SAGE.

- Howard, A. L., Kimonis, E. R., Muñoz, L. C., e Frick, P. J. (2012). Violence exposure mediates the relation between callous-unemotional traits and offending patterns in adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, 40(8), 1237-47.
- Iglesias, B., e Romero, E. (2009). Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14 (2), 63-77.
- Im-Bolter, N., Zadeh, Z. Y., e Ling, D. (2013). Early parenting beliefs and academic achievement: The mediating role of language. *Early Child Development and Care*, 183, 1811-1826.
- Insel, T.R. (2014). Mental disorders in childhood: Shifting the focus from behavioral, symptoms to neurodevelopmental trajectories. *JAMA*, 311, 1727-1728.
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Harder, V. S., Ang, R. P., Bilenberg, N., Bjarnadottir, G. (2010). Preschool psychopathology reported by parents in 23 societies: Testing the sevensyndrome model of the Child Behavior Checklist for ages 1.5-5. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(12), 1215-1224.
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115, 288-299.
- Izzedin, B. R., e Pachajoa, L. A. (2009). Pautas, prácticas y creencias de crianza... ayer y hoy. *Fundación universitaria los libertadores*, 15(2), 109-115.
- Izzo, C., Weiss, L., Shanahan, T., e Rodriguez-Brown, F. (2000). Parental self-efficacy and social support as predictors of parenting practices and children's socio-emotional adjustment in Mexican immigrant families. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 197-213.
- Jensen, P.S., Watanabe, H. K., Richters, J. E., Roper, M., Hibbs, E. D., Salzberg, A. D., e Liu, S. (1996). Scales, diagnoses, and child psychopathology: II. Comparing the CBCL and the DISC against-external validators. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(2) 151-168.
- Jones, T. L., e Prinz, R. J. (2004). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363.
- Juliano, M., Werner, R. B., e Cassidy, K. W. (2006). Early correlates of preschool aggressive behavior according to type of aggression and measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 395-410.

- Kagan, J., e Moss, H. A. (1962). *Birth to maturity. The Fels study of psychological development*. New York: Wiley.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M., e Dekovic, M. (2009). Predicting young children's externalizing problems. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55, 11-134.
- Kashani, J. H., Allan, W. D., Beck, N. C. J., Bledsoe, Y., e Reid, J. C. (1997). Dysthymic disorder in clinically referred preschool children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(10), 1426-1433.
- Kassius, M. C., Ferdinand, R. F., van de Berg, H., e Verhulst, F. C. (1997). Association between different diagnostic approaches for child and adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38, 625-632.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R. C., Salcedo O., Rendina-Gobioff, G., e Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: the parent's perspective. *Journal of Child and family studies*, 8(2), 231-245.
- Keiley, M. K., Bates, J. E., Dodge, K. A., e Pettit, G. S. (2000). A cross-domain growth analysis: Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 161-179.
- Kiel, E. J., e Buss, K. A. (2010). Maternal expectations for toddlers' responses to novelty: Relations of maternal internalizing symptoms and parenting dimensions to expectations and accuracy of expectations. *Parenting: Science and Practice*, 10, 202-218.
- Kierman, K. E., e Huerta, M. C. (2008). Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood. *The British Journal of Sociology*, 59, 783-806.
- Kim, J. e Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement. Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education (TECSE)*, 24(1), 31-38.
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Boris, N. W., Smyke, A. T., Cornell, A. H., Farrell, J. M., e Zeanah, C. H. (2006). Callous-unemotional features, behavioral inhibition, and parenting: independent predictors of aggression in a high-risk preschool sample. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 745-756.

- Kimonis, E.R., Fanti K.A., Isoma Z., Donoghue K. (2013). Maltreatment Profiles Among Incarcerated Boys With Callous-Unemotional Traits. *Child Maltreatment*, 18(2), 108- 121.
- Klein, D. N., e Riso, L. P. (1993). Psychiatric disorders: Problems of boundaries and comorbidity. En C.G. Costello (Eds.), *Basic Issues in Psychopathology*. New York: Guilford.
- Knapp M. (2002). The Maudsley long-term follow-up of child and adolescent depression: 3. Impact of comorbid conduct disorder on service use and costs in adulthood. *British Journal of Psychiatry*, 180,19-23.
- Knoche, L., Givens, J. E., e Sheridan, S. M. (2007). Risk and protective factors for children of adolescents: Maternal depression and parental sense of competence. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 684-695.
- Knudsen, E.I., Heckman, J. J., Cameron, J. L., e Shonkoff, J. P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 103, 10155-10162.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Kristensen, S., Henriksen, T. B., e Bilenberg, N. (2010). The Child Behavior Checklist for Ages 1.5-5 (CBCL/1½-5): Assessment and analysis of parent- and caregiver-reported problems in a population-based sample of Danish preschool children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 64(3), 203-209.
- Kritzas, N., y Grobler, A. A. (2005). The relationship between perceived parenting styles and resilience during adolescence. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17, 1-12.
- Krueger, R. F., Caspi, A., Moffit, T. E., e Silva, P. A. (1998). The structure and stability of common mental disorders (DSM-III-R): A longitudinal epidemiological study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 216-227.
- Kumpfer, K., Alvarado, R., e Whiteside, H. (2003). *Family-Based Interventions for Substance Use and Misuse Prevention* (pp. 1759-1787). USA: Department of Health Promotion and Education, University of Utah, Salt Lake City, Utah.
- Lacalle Sisteré, M. (2009). *Escala DSM del CBCL y YSR en niños y adolescentes que acuden a consulta en servicios de salud mental*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Ballelterra.

- Lai, A. C., Zhang, Z. e Wang, W. (2000). Maternal child-rearing practices in Hong Kong and Beijing chinese families: a comparative study. *International Journal of Psychology*, 35(1), 60-66.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., e Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Laub, J. H., e Sampson, R. J. (1998). Unraveling families and delinquency: A reanalysis of the Gluecks' data. *Criminology*, 26, 355-379.
- Lavigne, J. V., Le Bailly, S. A., Hopkins, J., Gouze, K. R., e Binns, H. J. (2009). The prevalence of ADHD, ODD, depression and anxiety in a community sample of 4-year-olds. *Journal Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 315-328.
- Lecannelier, F. (2006). *Apego e intersubjetividade*. Santiago: LOM Ediciones.
- Lecannelier, F., Hoffmann, M. e Ascanio, L. (2008). Problemas, proyecciones, y desafíos en la salud mental infantil: Necesidad de reformular el rol profesional. *Horizonte de Enfermería*, 19(1), 45-56.
- Levac, A. M., McCay, E., Merka, P. e Reddon-D'Arcy, M. L. (2008). Exploring parent participation in a parent training program for children's aggression: Understanding and illuminating mechanisms of change. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 21, 78-88.
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: a reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- Lewis, M. (2000). Toward a development of psychopathology: Models, definitions, and prediction. En A. J. Sameroff, M. Lewis e S.M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 3-22). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado nº 238, 4 de octubre de 1990.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado nº 187, 6 de agosto de 1970.
- Lila, M., e Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17, 107-111.

- Lila, M., Van Aken, M., Musitu, G., e Buelga, S. (2006). Families and adolescents. En S. Jackson e L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 154-174). New York: Psychology Press.
- Link, H., e Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313-337.
- Litvosky, V. G., e Dusek, J. B. (1985). Perceptions of child rearing and self-concept development during the early adolescent years. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 373-388.
- Liu, J., McCauley, L. A., Zhao, Y., Zhang, H., Pinto- Martin, J., e Jintan Cohort Study Group (2010). Cohort Profile: The China Jintan Child Cohort Study. *International Journal of Epidemiology*, 39(3), 668-674.
- Lochman, J. E., e Van den Steenhoven, A. (2002). Family-based approaches to substance abuse prevention. *Journal of Primary Prevention*, 23, 49-114.
- Loeber, K., e Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. Tory e N. Morris (Eds.), *Crime and justice* (pp. 29-149). Chicago: University of Chicago Press.
- Lopes, P., Salovey, P., Cote, S., e Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- López, C., García, C., Murcia, L., Martín, C., Cortegano, M.C., López-Mora, I., e López-García, G.(1995). Problemas psicopatológicos en una muestra clínica de niños-niñas. Taxonomías empíricas. *Anales de Psicología*, 11(2), 129-141.
- López, F., Etxbarría, I., Fuentes, M. J., e Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López N. L., Bonenberger, J. L., e Schneider, H. G. (2001). Parental disciplinary history, current levels of empathy and moral reasoning in young adults. *North American Journal of Psychology*, 3(1), 193-204.
- López, N. L., Scheneider, H. G., e Dula, C. S. (2002). Parent Discipline Scale: Discipline choice as a function of transgression type. *North American Journal of Psychology*, 4(2), 381-394.

- López-Soler, C., Puerto, J., López-Pina, J., e Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de psicología*, 25(1), 70-77.
- López Reina, C. K. (2012). *Estado del arte de la relación entre los estilos parentales y el temperamento en niños*. Trabajo de Grado. Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana.
- López-Romero, L., Romero, E., e Gómez-Fraguela, X. A. (2012). Rasgos psicopáticos y prácticas educativas en la predicción de los problemas de conducta infantiles. *Anales de Psicología*, 28(2), 629-637.
- López, R. S., Fernández, P. A., Vives, M. M. C., e Rodriguez, G. O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, 28, 55-65.
- Loukas, A., Zucker, R. A., Fitzgerald, H. E., e Krull, J. L. (2003). Developmental trajectories of disruptive behavior problems among sons of alcoholics: Effects of parent psychopathology, family conflict and child undercontrol. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 119-131.
- Luengo, M. A., Romero, E., Gómez-Fraguela, J.A., Guerra, A., e Lence, M. (1999). *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: análisis y evaluación de un programa*. Madrid: Ministerio de Educación y cultura.
- Lundahl, B. W., Risser, H. J., e Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104.
- Maccoby, E. E., e Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En Hetherington, E (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Mahoney, G. e Wheeden, C. A. (1998). Effects of teacher style on the engagement of preschool aged children with special learning needs. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 2, 293-315.
- Mahoney, G. (1999). *The Maternal Behavior Rating Scale*. University of Michigan.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C., e Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.

- Malpica, M. J. Fernández, M., Rodas, C., Huertas, P. e Machado, A. (2005). *Diferencias de género en las habilidades sociales*. Congreso Universitario de Psicología y Logopedia. Facultad de Psicología: Universidad de Málaga.
- Mansager, E., e Volk, R. (2004). Parent's prism: three dimensions of effective parenting. *Journal of Individual Psychology*, 60(3), 277-293.
- Manso, J. M. M., García-Baamonde, M. E., Alonso, M. B., e Barona, E. G. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33, 1981-1988.
- Markowitz, C. (2007). Depressed mothers, depressed children. *The American Journal of Psychiatry*, 165, 1086-1088.
- Marsh, E. J., e Graham, S. A. (2001). Clasificación y tratamiento de la psicopatología infantil. En V. E. Caballo e M. A. Simón (Eds.), *Manual de psicología infantil y del adolescente* (p.p. 29-56). Madrid: Pirámide.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Birne, S., Rodríguez, B., e Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133.
- Martín, J. C., Cabrera, C., Rodrigo, M. J., e León, J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 29(3), 886-896.
- Martínez González, R. A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez-González, R-A., Pérez-Herrero, M.H., e Álvarez-Blanco, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Martínez González, R. A. (2009). *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez González, R. A. e Becedoniz Vázquez, C. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desarrollo de la parentalidad positiva. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112.
- Martinez, C. (2009). Salud Mental en la infancia y adolescencia. En J. Rodriguez, S. Malvarez, R. Gonzalez & I. Levav (Eds.), *Salud mental en la Comunidad* (pp. 231-244). Washington. D.C: Organizacion Panamericana de la Salud/Organizacion Mundial de la Salud. Serie Paltex.

- Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F., e Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25, 235-242.
- Maughan, D. R., Christiansen, E., Jenson, W. R., Olympia, D., e Clark, E. (2005). Behavioral parent training as a treatment for externalizing behaviors and disruptive behavior disorders: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 34(3), 267-286.
- McGillicuddy-DeLisi, A. V., e Subramanian, S. (1996). How do children develop knowledge? Beliefs of Tanzanian and American mothers. En S. Harkness e C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems. Their Origins, Expressions, and Consequences* (pp. 143-168). New York: Guilford.
- McLaughlin, D. P., e Harrison, C. A. (2006). Parenting Practices of Mothers of Children with ADHD: The Role of Maternal and Child Factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(2), 82-88.
- McLeod, J. D., Kruttschnitt, C., e Domfeld, M. (1994). Does parenting explain the effects of structural conditions on children's antisocial behavior? A comparison of Blacks and Whites. *Social Forces*, 73, 575-604.
- Merino Rodriguez, C. (1997). *El taller de padres como recurso educativo*. Granada: Ayuntamiento de Santa Fe.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., e Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 691-703.
- Millon, T. (1991). Classification in psychopathology: rationale, alternatives, and standards. *Journal of Abnormal Psychology*, 49, 377-412.
- Moffit, T. E. e Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355-375.
- Mogaz Lago, A., García Pérez, E. M., e del Valle Sandín, M. (1998). Ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en escolares de 12 a 18 años. *Papeles del Psicólogo*, 71, 40-43.
- Molina, A. (2001). Instrumentos de evaluación clínica en niños y adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y el Adolescente*, 2, 23-40.
- Molnar, B. E., Buka, S. L., Brennan, R. T., Holton, J. K., e Earls, F. (2003). A multilevel study of neighborhoods and parent-to-child physical aggression: Results from the project on human development in Chicago neighborhoods. *Child Maltreatment*, 8, 84-97.

- Molpereces, M.^a A., Llinares, L. I., e Musitu, G. (2001). Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11(3), 49-67.
- Moos, R.H. e Moos, B.S. (1994). *Family Environment Scale manual* (3^a ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Moreno, M.^a C., e Cubero, R. (1990) Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En Palacios, J., Marchesi, A. e Coll, C. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva* (pp.219-232). Madrid: Alianza Editorial.
- Muris, P., Dreessen, L. Bögels, S., Weckx, M., e van Melick, M. (2004). A questionnaire for screening a broad range of DSM-defined anxiety disorder symptoms in clinically referred children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 813-820.
- Musitu, G., Roman, J.M., e Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G., García, F., Lila, M.S., e Molpecers, M.A. (1992). *Family structures relating to socialization*. Comunicación presentada no XXV International Congress of Psychology. Bélgica.
- Musitu, G., Román, S. J. M.^a, e Gutiérrez S. M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Musitu, G., e Cava, M..J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., & García, F. (2004). ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia.[ESPA29: Parental socialization scale in adolescence] (2nd ed.). Madrid, Spain: Tea.
- Musitu, G., e García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., e García, J. F. (2005). Consequences of family socialization in the spanish culture. *Psychology in Spain*, 9, 34-40.
- Navarro, J. (2004). *Enfermedad y familia, manual de intervención psicosocial*. España: Paidós.
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garret, J. L., e Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 474-482.

- Newcomb, K.; Mineka, S.; Zinbarg, R., e Griffith, J. (2007). Perceived Family Environment and Symptoms of Emotional Disorders: The Role of Perceived Control, Attributional Style, and Attachment. *Cognition Therapy Research*, 31, 419-436.
- Nielsen, D. M., e Metha, A. (1994). Parental behavior and adolescent self-esteem in clinical and nonclinical samples. *Adolescence*, 29, 525-542.
- Ninio, A. (1979). The naive theorie of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*, 50, 976-980.
- Nock, M. K. Kazdin, A. E., Hiripi, E., e Kessler, R. C. (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder: Results from the national comorbidity survey replication. *Journal of Child Psychology and Psychiatri*, 48, 703-713.
- O'Connor, T. G. (2002). Annotation: The "effects" of parenting reconsidered: findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 555-572.
- Oleesen, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Wittchen, H.U., e Jönsson, B.. (2012). The economic cost of brain disorders in Europe. *European Journal of Neurology*, 19(1), 155-62.
- Olson, S. L., Tardif, T. Z., Miller, A., Felt, B., Grabell, A. S., Kessler, D. Karasawa, M., e Hirabayashi, H. (2011). Inhibitory control and harsh discipline as predictors of externalizing problems in young children: A comparative study of U.S., Chinese, and Japanese preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 1163-1175.
- Organización Mundial da Saúde, OMS, (2012). *Datos do observatorio mundial da saúde*. Estadísticas sanitarias mundiais.
- Organización das Nacións Unidas, ONU, (1989). *Convención sobre os dereitos do neno*. Asamblea Xeral das Nacións Unidas.
- Orlansky, H. (1949). "Infant care and personality". *Psychological Bulletin*, 46, 1-48.
- Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.
- Palacios, J. (1989). Contextos de crianza y educación de los niños menores de 6 años. *Infancia y aprendizaje*, 46, 83-116.
- Palacios, J., e Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J.
- Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En I. Etxebarria, M. J. Fuentes, F. López y M. J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Papalia, D., Feldman, R., e Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.
- Parada, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1),17-40.
- Parker G, Tupling H, e Brown L. (1979). A Parental Bonding Instrument, British Journal of Medical Psychology. Londres: The British Psychological Society.
- Parker, G. (1984). The measurement of pathogenic parental style and its relevance to psychiatric disorder. *International Journal of Eating Disorders*, 7, 101-106
- Pastor López, M. J (2014). Estilos educativos percibidos en una muestra de niños en edad escolar en función de variables personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 133-139.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R., Dishion, T. J., e Bank, L. (1984). Family interaction: A process model of deviancy training. *Aggressive Behavior*, 10, 253-267.
- Patterson, G. R. (2002). The early developmental of coercive family process. En J. B. Reid, G. R. Patterson e J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: Developmental theories and models for intervention* (pp. 25-44). Washington, DC: American Psychological Association.
- Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. J., Hermanns, J., Peetsma, T., e Wittenboer, G. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behaviour in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 169, 209-226.
- Pelegrina, S., García, M. C., e Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 147-168.
- Pereira, A. I., Barros, L., Mendonça, D., e Muris, P. (2014). The relationships among parental anxiety, parenting and children's anxiety: The mediating effects of children's cognitive vulnerabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 399- 409.

- Pérez Alonso-Geta, P. M. (Dir.) (2010). *Infancia y familias: valores y estilos de educación (6-14 años)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Perris, C. (1994). The paradox of parental influence. En C. Perris, W. A. Arrindel e M. Eisemann (Eds.), *Parenting and psychopathology* (pp. 110-125). New York: Wiley.
- Peterson, D. R. (1961). Behavior problems of middle childhood. *Journal of Clinical Psychology*, 26, 205-209.
- Peterson, G. W., Southworth, L. E., e Peters, D. F. (1983). Children's self-esteem and maternal behavior in three low-income samples. *Psychological Reports*, 52, 79-86.
- Pfiffner, L. J., e McBurnett, K., Rathouz, P. J. e Judice S. (2005). Family Correlates of Oppositional and Conduct Disorders in Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 551-563.
- Pfiffner, L. J., e McBurnett, K. (2006). Family Correlates of Comorbid Anxiety Disorders in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 725-35.
- Pichardo, M. C., Justicia, F., e Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza e competencia social en nenos de 3 a 5 anos. *Pensamiento Psicológico*, 6, 37-47.
- Pihlakoski, L., Sourander, A., Aromaa, M., Rautava, P., Helenius, H., e Sillanpaa, M. (2006). The continuity of psychopathology from early childhood to preadolescence. A prospective cohort study of 3-12-year-old-children. *Eur Child Adolesc. Psychiatry*, 15, 409-417.
- Platz, D. L., Fox, R. A., e Rodríguez, M. A. (1992). *Parenting Inventory: An empirically derived instrument to assess parents of young children*. Comunicación presentada en la reunión de la National Association of School Psychologists, Nashville, TN.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., e Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365.
- Pons-Salvador, G., Cerezo M^a. A., e Bernabé, G. (2005). Cambio y estabilidad en los factores que afectan negativamente la parentalidad. *Psicothema*, 17, 31-36.

- Postert, C., Averbeck-Holocher, M., Beyer, T., Muller, J. e Furniss, T. (2009). Five systems of psychiatric classification for preschool children: Do differences in validity, usefulness, and reliability make for competitive or complimentary constellations?. *Child Psychiatry & Human Development*, 40(1), 25- 41.
- Prinzle, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquière, P., e Colpin, H. (2004). Parents and Child Personality Characteristics as Predictors of Negative Discipline and Externalizing Problem Behavior in Children. *European Journal of Personality*, 18, 73-102.
- Pumroy, D. K. (1966). Maryland Parent Attitude Survey: A research instrument with social desirability controlled. *Journal of Psychology*, 64, 73-78.
- Quay, H. C. (1977). Measuring dimensions of deviant behavior: The behavior Problem Checklist. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 277-287.
- Quay, H. C. (1979). Classification in H. C. Quay e J. S. Werry (Eds.). *Psychopathological disorders of childhood* (pp. 1-34). New York: Wiley.
- Quay, H. C. (1983). A dimensional approach to behavior disorder: The Revised Behavior Problem Checklist. *School Psychology Review*, 12(3), 244-249.
- Quay, H. C. (1986). Classification. En H.C. Quay e J.S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood* (pp.1-34). New York: Wiley.
- Quay, H. C., Donald, K. R., e Shapiro, S. K. (1987). Psychopathology of childhood: From description to validation. *Annual Review of Psychology*, 38, 491-532.
- Quay, H. C., e Peterson, D. R. (1993). *The Revised Behavior Problem Checklist*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Raya Trenas, A. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Universidad de Córdoba: Servicio de Publicaciones.
- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 587-599.
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Harder, V. S., Otten, L., Bilenberg, N. (2011). International comparisons of behavioral and emotional problems in preschool children: parents' reports from 24 societies. *J Clin Child Adolesc Psycho*, 40(3), 456-67.

- Rey, C. A. (2006). Entrenamiento de padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1(1), 61-84.
- Rhoades, K. A. e O'Leary, S. G. (2007). Factor Structure and validity of the Parenting Scale. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(2), 137-146.
- Ribas, R. C., e Bornstein, M. H. (2005). Parenting knowledge: Similarities and differences in Brazilian mothers and fathers. *Revista Internacional de Psicología*, 39, 5-12.
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. Pearson Educación.
- Rich J. J. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori.
- Richardson, J., e Joughin, C. (2002). *Parent training programmes for the management of young children with conduct disorders. Findings from research*. London: Gaskell.
- Robinson C. C., Mandlco, B., Frost Olsen, S., e Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). En Perlmutter B. F.; Touliatos, J. e Holden, G. W. (Eds.), *Handbook of family measurement techniques. Vol. 2: Instruments and index*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, S.D., Frick, P.J., e Morris, A.S. (2005). Temperament and parenting: Implications for understanding developmental pathways to conduct disorder. *Minerva Pediatrica*, 57, 373-388.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A., e Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., e Triana, B. (1996). Parental beliefs about child development and parental inferences about actions during child-rearing episodes. *European Journal of Psychology of Education*, 9(1), 55-78.
- Rodrigo, M. J., e Palacios, P. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios. *Familia y desarrollo humano* (pp. 40-70). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., e Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, M. A., Del Barrio, M. V. e Carrasco, M. A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2, 10-18.

- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., e Martín, J. C. (2010a). *Parentalidad: favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M. J., Máiquez M. L., e Martín J. C. (2010b). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: Publicaciones de la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Roelofs, J., Meesters, C., ter Huurne, M., Bamelis, L., e Muris, P. (2006). On the Links Between Attachment Style, Parental Rearing Behaviors, and Internalizing and Externalizing Problems in Non-Clinical Children. *Journal of Child and Family Studies*, 15(3), 331-344.
- Rollins, B. C., e Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. En W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye, e I. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family: Researchbased theories* (pp. 317-364). New York: Free Press.
- Romero, E. (1998). Teorías sobre delincuencia en los 90. *Anuario de Psicología Jurídica*, 7, 31-59.
- Romero, E., Luengo, M. A., e Gómez-Fraguela, J. A. (2000). Factores psicosociales y delincuencia: Un estudio de efectos recíprocos. *Escritos de Psicología*, 4, 78-91.
- Romero, E., Luengo, M. A., e Gómez-Fraguela, J. A., Sobral, J. e Villar, P. (2005). Evaluación de la psicopatía infanto-juvenil: estudio en una muestra de niños institucionalizados. *Anuario de Psicología Jurídica*, 15, 23-37.
- Romero, E., Robles, Z., e Lorenzo, E. (2006). Prácticas parentales, atmósfera familiar y problemas de conducta externalizante en la infancia. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 33, 84-92.
- Rubin, K. H., e Mills, R. S. L. (1992). Parents' thoughts about children's socially adaptive and maladaptive behaviors: stability, change, and individual differences. En I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, y J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (pp. 41-69). New Jersey: LEA.
- Rubin, K. H., Burgess K. B., Dwyer, K. M., e Hastings P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39, 164-176

- Rutchick, A. Smyth, J. M., e Dusek, J. B. (2009). Great expectations: The biasing effects of reported child behavior problems on educational expectancies and subsequent academic achievement. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 392-413.
- Rutter, M. (1975). *Helping troubled children*. Penguin Education. New York: Plenum Press.
- Rutter, M., e Gould, M. (1995). Classification in M. Rutter e Hersov (Eds.). *Child and adolescent psychiatry* (pp. 304-321). London: Blackwell.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Sala, R. (2007). *Escalas Empíricas para la EDNA-IV: Una aproximación dimensional para la evaluación de niños y adolescente*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Samaniego, V.C. (2004). *Prevalencia de trastornos psíquicos en población escolar de 6 a 11 años de edad*. Informe inal Beca Ramon Carrillo- Arturo Onativia. Comision Nacional de Programas de Investigaciones Sanitarias (CONAPRIS): Ministerio de Salud de la Nacion.
- Samaniego, V.C. (2008). El Child Behavior Check List: su estandarización en poblacion urbana Argentina. *Revista de Psicologia, UCA*, 4(8), 113-130.
- Sameroff, A. J., e Feil, L. A. (1985). Parental concepts of development. En I. E. Sigel (Eds.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (pp. 83-105). Hillsdale: Erlbaum.
- Sameroff, A. J. (2000). Dialectical processes in developmental psychopathology. En A. J. Sameroff, M. Lewis, e S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 24-40). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Sampers, J., Anderson, K. G., Hartung, C. M., e Scambler, D. J. (2001). Parent training programs for young children with behavior problems. *Infant Toddler Intervention*, 11, 91-110.
- Samper, P., Aparici, G., e Mestre, V. (2006). La agresividad auto y heteroevaluada: variables implicadas. *Acción Psicológica*, 2(4), 155-168.
- Sánchez, J. (1997). *La nueva educación infantil*. España: AMEI.
- Sánchez Hidalgo, J. e Hidalgo García, M. V. (2003). De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. *Anales de Psicología*, 19, 279-292.

- Sánchez, X., e Villarroel, G. (1990). Socialización primaria y estructura familiar. *Estudios Sociales*, 65, 87-95.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., e Turner, K. M. T. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple-P Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1, 1-12.
- Schaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29(6), 552-557.
- Schwab-Stone, M. E., e Briggs-Gowan, M. J. (1998). The scope and prevalence of psychiatric disorders in childhood and adolescence. En P. Ferrari (Ed.), *Designing mental health services and systems for children and adolescents: A shrewd investment* (pp. 2-25). Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Serketich, W. J., e Dumas, J. E. (1996). The effectiveness of behavioural parent-training to modify antisocial behaviour in children: a meta-analysis. *Behaviour Therapy*, 27, 171-186.
- Schaefer, E. S. e Bell, R. Q. (1985). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339-361.
- Shek, D. T. L. (2005). Paternal and maternal influences on the psychological well-being, substance abuse, and delinquency of Chinese adolescents experiencing economic disadvantage. *Journal of Clinical Psychology*, 61(3), 219-234.
- Shelton, K. K., Frick, P. J. e Wootton, J. M. (1996). The assessment of parenting practices in families of elementary school-aged children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 317-329.
- Shumow, L., e Lomax, R. (2002). Parental self-efficacy: Predictor of parenting behavior adolescent outcomes. *Parenting, Science and Practice*, 2, 127-150.
- Silva, J. M., e Randall, A. (2005). Giving psychology away: Educating adults to ACT against early childhood violence. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 1, 37-43.
- Silva, R. R., Alpert, M., Pouget, E., Silva, V., Trosper, S., Reyes, K., e Dummit, S. (2005). A rating scale for disruptive behavior disorders, based on the DSM-IV item pool. *Psychiatric Quarterly*, 76(4), 327-339.

- Silver, R., Measelle, J., Armstrong, J., e Essex, M. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.
- Simons, R. L., Johnson, C., e Conger, R. D. (1994). Harsh corporal punishment versus quality of parental involvement as an explanation of adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and the Family, 56*, 591-607.
- Skovgaard, A. M., Houmann, T., Landorph, S. L., e Christiansen, E. (2004). Assessment and classification of psychopathology in epidemiological research of children 0-3 years of age. A review of the literature. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 13*, 337-346.
- Skovgaard, A. M., Houmann, T., Christiansen, E., Landorph, S., Jorgensen, T., e Olsen, E. M. (2007). The prevalence of mental health problems in children 1 1/2 years of age-the Copenhagen Child Cohort 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(1), 62-70.
- Smith, P. K., Blades, M., e Cowie, H. (2011). *Understanding children's development*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Solís-Cámara, P., Fox, R. A., e Nicholson, B. C. (2000). Parenting young children: Comparison of a psychoeducational program in Mexico and the United States. *Early Child Development and Care, 163*, 115-124.
- Solís-Cámara, R., P., Díaz, R., M., Medina C., Y., Barranco J., L., Montejano G., H., e Tiscareño L., A. (2002). Estructura factorial y propiedades de la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP de Mamás). *Psicothema, 14*, 637-642.
- Solís-Cámara, P. (2006). Determinantes de la interacción recíproca madres-niños pequeños y el origen del patrón de comportamiento tipo A. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, 123-140.
- Solís-Cámara R., P. (2007). *Manual de la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP)*. (Software y manual). Colombia: www.librosdepsicologia.com.
- Solís-Cámara, R. P. (2007). *Escala de comportamientos de madres y padres con niños pequeños. Instrumento, perfiles y plantillas, para computadora*. Colombia: www.psicomeditores.com.

- Solís-Cámara, P., e Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias e prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23(2), 177-184.
- Solís-Cámara, P., Díaz, M., Medina-Cuevas, Y., e Barranco-Jiménez, L. (2008). Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 305-319.
- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent tipology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 552-563.
- Sourander, A. (2001). Emotional and behavioral problems in a sample of Finnish three-year-olds. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10(2), 98-104.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional: la organización de la vida emocional en los primeros años*. México, D. F.: Oxford University Press.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., e Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58.
- Stewart, S. M., e Bond, M. H. (2002). A critical look at parenting research from the mainstream: Problems uncovered while adapting Western research to non-Western cultures. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 379-392.
- Stoppiello, L. A. (2013). *Escala de Interacción Triádica Precoz (Un instrumento par medir interacciones bebé-progenitores)*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., Lengua, L. J., e Conduct Problems Prevention Research Group, (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.

- Straus, M. A., e Tallman, I. (1971). SIMFAM: A technique for observational measurement and experimental study of families. En J. Aldous (Eds.), *Family Problem solving. A symposium on theoretical, methodological, and substantive concerns* (pp. 380-438). Hinsdale, IL: Dryden.
- Straus, M. A. (1994). *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. New York: Lexington Books.
- Straus, M. A., e Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 55-70.
- Straus, M. A. (2008). The special issue on prevention of violence ignores the primordial violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 23, 1314-1320.
- Strassberg, Z., Dodge, K. A., Pettit, G. S., e Bates, J. E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology*, 6, 445-461.
- Stroufe, L. A., e Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 17-29.
- Subira, S., Obiols, J. E., Mitjavila, M., Cuxart, F., e Domenech Llavería, E. (1998). Prevalencia del síndrome depresivo en una muestra de adolescentes escolarizados de 13 a 15 años. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 25, 86-91.
- Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Thomas, A., Chess, S. e Birch, G. H. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York. University Press.
- Thomas, D.L., e Weigter, A.J. (1971). Socialization and adolescent conformity to significant others: A cross-national analysis. *American Sociological Review*, 36, 835-847.
- Thomas, D.L., Gecas, V., Weigert, A., e Rooney, E. (1974). *Family socialization and the adolescent*. Lexington, Massachusset: Healt Lexington.
- Torío, S., Peña, J.V., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Torío, S., Peña, J. V., e Rodríguez M.^a C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178

- Tremblay, R. E., Masse, L. C., Vitaro, F., e Pihl, R. O. (1995). The impact of friends' deviant behavior on early onset delinquency: Longitudinal data from 6 to 13 years of age. *Development & Psychopathology*, 7(4), 649-667.
- Trepát, E., Granero, R., e Ezpeleta, L. (2014). Parenting practices as mediating variables between parents psychopathology and oppositional defiant disorder in preschoolers. *Psicothema*, 26, 497-504.
- Triana, B., e Rodrigo, M.J. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 157-171.
- Triana, B. (1991). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 19-39.
- Triana, B. (1993). Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. *En aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 203-242). Madrid: Visor.
- Tucker, S., e Gross, D. (1997). Behavioral parent training: An intervention strategy for guiding parents of young children. *The Journal of Perinatal Education*, 6(2), 35-44.
- Tur, A., Mestre, V., e Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10, 75-88.
- Turner, H. A., e Muller, P. A. (2004). Long-term effects of child corporal punishment on depressive symptoms in young adults: Potential moderators and mediators. *Journal of Family Issues*, 25, 761-782.
- Valdivia, M. del C. (2010). *Madres y padres competentes. Claves para optimizar las relaciones con nuestros hijos e hijas*. España: Grao.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., e Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental Psychology*, 40(6), 911-926.
- Van Zundert, R.M.P., Van Der Vorst, H., Vermulst, A.D., e Engels, R.C.M.E. (2006). Pathways to alcohol use among dutch students in regular education and educations for adolescents with behavioral problems: the role of parental alcohol use, general parenting practices, and alcohol-specific parenting practices. *Journal of Family Psychology*, 20, 456-467.

- Van den Oord, E. J. C. G., Koot, H. M., Boomsma, D. I., Verhulst, F. C., e Orlebeke, J. F. (1995). A twinsingleton comparison of problem behavior in 2-3 year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(3), 449-458.
- Vielma, J. (2003). Estilos de crianza, estilos educativos y socialización: ¿Fuentes de bienestar psicológico?. *Acción Pedagógica*, 12, 48-55.
- Villar Torres, P., Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J.A., e Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15, 581-588.
- Villar. P., Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, J.A. e Romero, E. (2006). Assessment of the validity of parenting constructs using the multitrait-multimethod model. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(1), 59-68.g
- Wakschlag, L. S., Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Hill, C., Danis, B., Keenan, K., McCarthy, K. J., et al., (2007). A developmental framework for distinguishing disruptive behavior from normative misbehavior in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 976-987.
- Waldman, I.D., Lilienfeld, S.O., e Lahey, B. B. (1995). Toward construct validity in the childhood disruptive behavior disorders: Classification and diagnosis in DSM-IV and beyond. *Advances in Clinical Child Psychology*, 17, 323-363.
- Warash, B. G., e Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers, *Education*, 121(3), 485-493.
- Waschbusch, D., Porter, S., Carrey, N. Kazmi, S. O., Roach, K. A., e D'Amico, D. (2004). A comparison of conduct problems in elementary age children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 36, 97-112.
- Wells, L. E., e Rankin, J. H. (1988). Direct parental controls and delinquency. *Criminology*, 26, 263-285.
- Willemsen, M. E., e van de Vijver, F. J. R. (1997). Developmental expectations of Dutch, Turkish-Dutch, and Zambian mothers: towards an explanation of cross-cultural differences. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 837-854.
- Winsler, A., Madigan, A.L., e Aquilino, S.A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.

Wittche, H.U., Nelson, C. B., e Lachner, G.
(1998). Prevalence of mental disorder and
psychosocial impairments in adolescents
and young adults. *Psychological Medicine*,
28, 109-126.

Zeanah, C. H., e Fox, N. A. (2004).
Temperament and attachment disorders.
*Journal of Clinical Child and Adolescent
Psychology*, 33, 32-41.







Anexos



Anexo 1.

INDICACIÓNS
LISTA DE COMPORTAMENTOS
DO NENO/A

A continuación presentámoslle unha serie de afirmacións que describen diferentes comportamentos dos nenos/as.

Pense no comportamento do seu fillo/a nos últimos dous meses aproximadamente:

- Marque cun X onde aparece un **0**, se o comportamento **NUNCA** describe ao seu fillo/a.
- Marque cun X onde aparece un **1**, se o comportamento **ÁS VECES** describe ao seu fillo/a. - Marque cun X onde aparece un **2**, se o comportamento **SEMPRE** ou **CASE SEMPRE** describe ao seu fillo/a.

Por favor, non se salte ningunha das frase e marca un só número para cada unha.

Recorde, as posibles respostas son:

0	1	2
NUNCA	ÁS VECES	SEMPRE/CASE SEMPRE

1	Quéixase de que ten dor nalgunha parte do seu corpo (que non sexa dor de cabeza ou barriga) sen causa médica que o xustifique	0	1	2
2	Fai cousas demasiado infantís para a súa idade	0	1	2
3	Dalle medo facer cousas novas	0	1	2
4	Evita mirar aos outros aos ollos	0	1	2
5	Non pode concentrarse nen prestar atención durante moito tempo	0	1	2
6	Non pode estar quieto, é intranquilo e hiperactivo	0	1	2
7	Non tolera o desorden	0	1	2
8	Non soporta esperar, quere todo xa	0	1	2
9	Mastica cousas non comestibles	0	1	2
10	Está moi apegado aos adultos ou é demasiado dependente deles	0	1	2
11	Busca axuda constantemente	0	1	2
12	Estreñido	0	1	2
13	Berra moito	0	1	2

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E DESENVOLVEMENTO
EN NENAS E NENOS CON IDADES COMPRENDIDAS ENTRE OS 2 E 3 ANOS

14	Cruel cos animais	0	1	2
15	Desafiante	0	1	2
16	As súas demandas deben ser atendidas inmediatamente	0	1	2
17	Destrúe cousas	0	1	2
18	Destrúe cousas que pertencen á su familia ou de outros nenos/as	0	1	2
19	Diarrea	0	1	2
20	Desobediente	0	1	2
21	Altérase por algún cambio nas rutinas	0	1	2
22	Non quere dormir só	0	1	2
23	Non responde cando alguén lle fala	0	1	2
24	Non come ben	0	1	2
25	Non se relaciona cos outros nenos/as	0	1	2
26	Non sabe como divertirse, actúa como un adulto pequeno	0	1	2
27	Non parece sentirse culpable despois de portarse mal	0	1	2
28	Non quere saír da casa	0	1	2
29	Fústrase facilmente	0	1	2
30	Célase con facilidade	0	1	2
31	Como ou bebe cousas non comestibles. Describa:	0	1	2
32	Ten medo de certos animais, situacións ou lugares distintos da escola. Describa:	0	1	2
33	Fírense con facilidade os seus sentimentos	0	1	2
34	Propenso a accidentes	0	1	2
35	Peléxase moito	0	1	2
36	Métese en todo	0	1	2
37	Molesto cando é separado dos pais	0	1	2
38	Angústiase o irse a dormir	0	1	2
39	Dores de cabeza (sen causa médica)	0	1	2
40	Pega a outros	0	1	2
41	Contén a respiración	0	1	2
42	Fire animais ou persoas sin querelo	0	1	2
43	Parece infeliz sen unha razón	0	1	2
44	Humor enfadado	0	1	2
45	Náuseas, síntese mareado (sen causa médica)	0	1	2
46	Movementos nerviosos ou tics. Describa:	0	1	2
47	Nervioso, moi excitable ou tenso	0	1	2
48	Pesadillas	0	1	2
49	Come de máis	0	1	2

50	Canso de máis	0	1	2
51	Sinte pánico sen unha boa razón	0	1	2
52	Movimentos das tripas dolorosos (gases)	0	1	2
53	Agrede físicamente á xente	0	1	2
54	Pedízcase o nariz, a pel ou outra parte do seu corpo. Descríba:	0	1	2
55	Xoga coas súas partes sexuais demasiado tempo	0	1	2
56	Coordinación pobre ou torpe	0	1	2
57	Problemas nos ollos (sen causa médica). Descríba:	0	1	2
58	O castigo non cambia a súa conducta	0	1	2
59	Cambia rápidamente dunha actividade a outra	0	1	2
60	Erupcións cutáneas ou outros problemas da pel	0	1	2
61	Non quere comer	0	1	2
62	Non quere participar en xogos	0	1	2
63	Balancea a cabeza ou o corpo repetidamente	0	1	2
64	Négase a ir para a cama pola noite	0	1	2
65	Resístese a rutina do baño. Descríba:	0	1	2
66	Berra moito	0	1	2
67	Non responde ás mostras de cariño	0	1	2
68	Avergónñase facilmente	0	1	2
69	Egoísta ou que non comparte	0	1	2
70	Mostra pouco afecto cara a xente	0	1	2
71	Mostra pouco interese cara as cousas que lle rodean	0	1	2
72	Non ten medo a facerse dano	0	1	2
73	Demasiado tímido	0	1	2
74	Durme menos que a maioría dos nenos durante o día e/ou durante a noite. Descríba:	0	1	2
75	Xoga coas feces	0	1	2
76	Fala de problemas. Descríba:	0	1	2
77	Quédase mirando o vacío ou parece preocupado	0	1	2
78	Dor de estómago ou calambres	0	1	2
79	Cambio rápido entre tristeza ou excitación	0	1	2
80	¿Ten comportamentos estranos?. Descríba:	0	1	2
81	É resentido ou irritable	0	1	2
82	Cambios repentinos de humor ou sentimentos	0	1	2
83	A miúdo está de mal humor	0	1	2
84	Fala ou chora durmido	0	1	2
85	Ten mal xenio	0	1	2

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E DESENVOLVEMENTO
EN NENAS E NENOS CON IDADES COMPRENDIDAS ENTRE OS 2 E 3 ANOS

86	Demasiado preocupado pola limpeza	0	1	2
87	Demasiado temeroso ou ansioso	0	1	2
88	Non cooperativo	0	1	2
89	Pouco activo, móvese despacio ou carente de enerxía	0	1	2
90	Infeliz, triste ou deprimido	0	1	2
91	Fai moito barullo	0	1	2
92	Alterado ante situacións ou xente nova	0	1	2
93	Vomita sen causa médica	0	1	2
94	Desperta a miúdo pola noite	0	1	2
95	Quédase pasmado	0	1	2
96	Quere moita atención	0	1	2
97	Ximotea	0	1	2
98	Reservado, non se complica cos outros	0	1	2
99	Preocupado	0	1	2
100	Por favor, describa algún problema do neno/a que non esté na lista:	0	1	2

Para rematar, por favor, responda ás seguintes preguntas:

1º/¿Ten o neno/a algunha enfermidade ou incapacidade (física ou psíquica)?

Si Non

Descríba:

.....

.....

.....

2º/ ¿Qué lle preocupa máis do neno/a?:

.....

.....

.....

3º/ Por favor describa o mellor do neno/a:

.....

.....

.....

Anexo 2.

INDICACIÓNS
LISTA DE COMPORTAMENTOS
DO PAI/NAI

A continuación presentámoslle unha serie de afirmacións que describen como educan os pais aos seus fillos/as:

- Marque cun X onde aparece un **S**, se o comportamento **CASE SEMPRE** ou **SEMPRE** o describe a vostede no proceso de educación do seu fillo/a.
- Marque cun X onde aparece un **F**, se o comportamento **FRECUENTEMENTE** o describe a vostede no proceso de educación do seu fillo/a.
- Marque cun X onde aparece un **A**, se o comportamento **ALGUNHAS VECES** o describe a vostede no proceso de educación do seu fillo/a.
- Marque cun X onde aparece un **N**, se o comportamento **NUNCA** ou **CASE NUNCA** o describe a vostede no proceso de educación do seu fillo/a.

Por favor, non se salte ningunha das frases e marque unha sóa letra para cada unha. Recorde, as posibles respostas son:

S	F	A	N
SEMPRE/CASE SEMPRE	FRECUENTEMENTE	ALGUNHAS VECES	NUNCA/ CASE NUNCA

1	Léolle o meu neno/a a hora de deitarse	S	F	A	N
2	O meu neno/a debe ser capaz de ir ao baño sen axuda	S	F	A	N
3	Doulle unhas chaparretas ao meu neno/a polo menos unha vez á semana	S	F	A	N
4	O meu neno/a xa ten suficiente idade para tomar líquidos nunha cunca sen a miña axuda	S	F	A	N
5	O meu neno/a e eu xogamos xuntos na casa	S	F	A	N
6	Se o meu neno/a pegase, patease, mordira ou arañase a alguén eu lle daría unha chaparreta	S	F	A	N
7	O meu neno/a debe recoñecer polo menos 3 cores	S	F	A	N
8	O meu neno/a debe ser capaz de alimentarse por sí mesmo/a	S	F	A	N
9	Se o meu neno/a me pegase con rabia, eu lle pegaría ou lle daría unhas chaparretas	S	F	A	N
10	Polo menos unha vez ao mes consigo libros para o meu neno/a (Por exemplo: na librería, biblioteca, etc)	S	F	A	N
11	O meu neno/a toma sestas	S	F	A	N

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E DESENVOLVEMENTO
EN NENAS E NENOS CON IDADES COMPRENDIDAS ENTRE OS 2 E 3 ANOS

12	Cando o meu neno/a non fai o que lle digo doulle unhas chaparretas	S	F	A	N
13	O meu neno/a xa ten suficiente idade para bañarse sen recibir axuda da miña parte	S	F	A	N
14	O meu neno/a xa ten suficiente idade para subir as esqadeiras só/a usando o pasamáns	S	F	A	N
15	Se o meu neno/a é demasiado activo/a eu fago que participe en actividades tranquilas	S	F	A	N
16	O meu neno/a debe ser capaz de atrapar unha pelota mentres esta rebota	S	F	A	N
17	Antes de ir a calquera lugar levo ao meu neno/a ao baño	S	F	A	N
18	Dígolle ao meu neno/a que a súa mala conduta poñerá triste a Deus	S	F	A	N
19	O meu neno/a debe esborrancharse se lle dan lapis de cores e un anaco de papel	S	F	A	N
20	Bérrolle ao meu fillo/a cando choriquea	S	F	A	N
21	Xogo xogos imaxinarios co meu neno/a (Por exemplo: comidiñas, médicos, etc)	S	F	A	N
22	O meu neno/a xa ten suficiente idade para baixar as esqadeiras só	S	F	A	N
23	Dígolle ao meu neno/a que debe avergoñarse por mexarse na súa roupa	S	F	A	N
24	O meu neno/a debe avisarme se os seus cueiros ou as súas roupas están molladas	S	F	A	N
25	Deixo que o meu fillo xogue con bonecos ou a miña filla con cochiños	S	F	A	N
26	Se o meu neno/a é demasiado activo/a, bérrolle	S	F	A	N
27	O meu neno/a debe avisarme cando ten ganas de ir ao baño	S	F	A	N
28	O meu neno/a debe ser capaz de gardar a súa quenda durante os xogos	S	F	A	N
29	Se o meu neno/a chora despois de deitarse, doulle unhas chaparretas	S	F	A	N
30	Planeo sorpresas para o meu neno/a (Por exemplo: festas de aniversario, regalos, etc)	S	F	A	N
31	Eu mando ao meu neno/a a un cuarto ou un recanto da casa como castigo	S	F	A	N
32	O meu neno/a debe ser capaz de andar no seu triciclo	S	F	A	N
33	O meu neno/a debe estar tranquilo cando eu falo por teléfono	S	F	A	N
34	Encontro útil falar con outros pais acerca da crianza dos fillos	S	F	A	N
35	O meu neno/a usa biberón para tomar líquidos	S	F	A	N
36	O meu neno/a debe saber que os mistos son perigosos	S	F	A	N
37	Doulle unhas chaparretas ao meu neno/a por non querer comer	S	F	A	N
38	O meu neno/a debe estar tranquilo cando eu converso con outro adulto	S	F	A	N
39	Se o meu neno/a se portase mal eu daríalle unhas chaparretas en público	S	F	A	N
40	Paso polo menos unha hora ao día xogando co meu neno/a ou léndolle	S	F	A	N
41	Eu recollo os xoguetes do meu neno/a	S	F	A	N
42	Bérrolle ao meu neno/a por facer demasiado ruído na casa	S	F	A	N

43	Espero ter que facer a maior parte das cousas polo meu neno/a	S	F	A	N
44	Léolle ao meu neno/a polo menos unha vez á semana	S	F	A	N
45	Bérrolle o meu neno/a por mollarse a roupa	S	F	A	N
46	O meu neno/a xa ten a suficiente idade para compartir os seus xoguetes	S	F	A	N
47	O meu neno/a debe ser capaz de seguir tres instrucións (Por exemplo: recolle os teus xoguetes, lava as túas mans e ven a cear)	S	F	A	N
48	Ameazo o meu neno/a con dicirlle a miña parella acerca da súa mala conduta	S	F	A	N
49	Cando necesito axuda ou consello acerca do meu fillo/a falo coas miñas amizades	S	F	A	N
50	O meu neno/a debe ser capaz de solucionar os problemas que ten con outros nenos	S	F	A	N
51	Dígolle ao meu neno/a que é malo (cando fai algo indebido)	S	F	A	N
52	O meu neno/a debe ser capaz de facer un círculo	S	F	A	N
53	O meu neno/a debe ser capaz de xogar ben con outros nenos/as	S	F	A	N
54	Permito xogos nos que se ensucie (por exemplo: pintura con dedos, xogar con auga, etc)	S	F	A	N
55	O meu neno/a debe ser capaz de dicir o seu nome cando se lle pregunta	S	F	A	N
56	O meu neno/a debe ser capaz de usar a culler sen mancharse	S	F	A	N
57	Bérrolle o meu neno/a por xogar cos seus xenitais	S	F	A	N
58	O meu neno/a debe entender o que lle pido que faga	S	F	A	N
59	Dígolle ao meu neno/a que se comporte ben para que a miña parella non se anoxe	S	F	A	N
60	Paseo co meu neno/a unha vez por semana	S	F	A	N
61	O meu neno/a debe ser capaz de colorear sen saírse das liñas	S	F	A	N
62	Se o meu neno/a chora despois de deitalo, bérrolle	S	F	A	N
63	O meu neno/a debe ter bos modais na mesa	S	F	A	N
64	Eu falo co meu neno/a ou doulle un abrazo cando se asusta	S	F	A	N
65	Bérrolle ao meu neno/a cando tira a comida	S	F	A	N
66	Espero do meu neno/a que faga inmediatamente o que lle pido	S	F	A	N
67	O meu neno/a debe ser capaz de xogar por se mesmo durante 30 minutos	S	F	A	N
68	Póñoome tan enoxada co meu neno/a que lle dou unhas chaparretas	S	F	A	N
69	Preparo actividades tales como colorear, pintar ou darlle xoguetes para que o meu neno/a xogue	S	F	A	N
70	O meu neno/a debe ser capaz de usar só o garfo e a culler	S	F	A	N
71	Castigo o meu neno/a por mollar a cama	S	F	A	N
72	O meu neno/a debe ser capaz de nomear polo menos unha parte do seu corpo	S	F	A	N
73	O meu neno/a debe ser capaz de debuxar un cadrado	S	F	A	N

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E DESENVOLVEMENTO
EN NENAS E NENOS CON IDADES COMPRENDIDAS ENTRE OS 2 E 3 ANOS

74	Felicito o meu neno/a por aprender cousas novas	S	F	A	N
75	Envío ao meu neno/a ao seu cuarto cando non me obedece	S	F	A	N
76	O meu neno/a debe saber afastarse das cousas quentes (Por exemplo: forno, prancha, etc)	S	F	A	N
77	Fago que o meu neno/a permaneza na mesa ata que rematou toda a súa comida	S	F	A	N
78	O meu neno/a xa ten suficiente idade para comprender as regras dos xogos simples	S	F	A	N
79	Pégolle ao meu neno/a se molla a súa roupa	S	F	A	N
80	Animo o meu neno/a a pasar tempo coa miña parella ou con outros parentes familiares	S	F	A	N
81	Respondo ás preguntas do meu neno/a acerca do xénero (Por exemplo: ¿cómo nacen os bebés?)	S	F	A	N
82	Doulle unha chaparreta ao meu neno/a se se pon insolente e respondón	S	F	A	N
83	Espero que o meu neno/a axude con algunhas das tarefas caseiras	S	F	A	N
84	Cando preciso axuda ou consello acerca do meu neno/a leo libros ou revistas acerca da ma/paternidade.	S	F	A	N
85	Ameazo con castigar o meu neno/a, pero despois non o fago	S	F	A	N
86	O meu neno/a debe gardar os seus xoguetes	S	F	A	N
87	O meu neno/a xa ten a suficiente idade para expresarse verbalmente de xeito claro	S	F	A	N
88	Pégolle ao meu neno/a cun obxecto (Por exemplo: culler, cinto, etc)	S	F	A	N
89	O meu neno/a ten unha rutina á hora de deitarse (Por exemplo: bañarse, ler un conto, etc)	S	F	A	N
90	O meu neno/a debe ser capaz de recoñecer moedas de distinto valor (Por exemplo: 1euro)	S	F	A	N
91	Dígolle ao meu neno que a Deus non lle gustan os nenos/as que menten	S	F	A	N
92	O meu neno/a) usa cueiros na cama	S	F	A	N
93	O meu neno/a debe ser capaz de seleccionar a roupa que se vai poñer	S	F	A	N
94	Levo ao meu neno/a ao parque, aos xogos, ao cine, á biblioteca ou as partidos de fútbol	S	F	A	N
95	O meu neno/a debe ser capaz de lavarse e secarse as súas mans	S	F	A	N
96	O meu neno/a debe ser capaz de manterse seco durante o día	S	F	A	N
97	Cando o meu neno/a ten unha rabecha eu doulle unha chaparreta	S	F	A	N
98	O meu neno/a debe ser capaz de manterse seco durante a noite	S	F	A	N
99	Mando o meu neno/a á cama como castigo	S	F	A	N

Anexo 3.

<p>PAI:</p> <p>Data Nac: ____ / ____ / ____</p> <p>Nacionalidade <i>(Se é distinta da Española)</i></p> <p>Estudios <i>(marcar cun X)</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Sen Estudios</td> <td style="width: 33%;">Básicos (EXB, ESO)</td> <td style="width: 33%;">Licenciatura</td> </tr> <tr> <td>FP, BUP, BAC</td> <td>Diplomatura</td> <td></td> </tr> </table> <p>Traballo <i>(marcar cun X)</i></p> <p>Categorías profesionais</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Parado</td> <td style="width: 33%;">Empregado</td> <td style="width: 33%;">Directivo</td> </tr> <tr> <td>Pensionista</td> <td>Autónomo</td> <td>Funcionario</td> </tr> <tr> <td>Lab. Domésticas</td> <td>Encargado</td> <td></td> </tr> </table> <p>Outros <i>(especificar)</i></p> <p>Sectores</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Agric., gand.</td> <td style="width: 33%;">Industria</td> <td style="width: 33%;">Transporte</td> </tr> <tr> <td>Pesca</td> <td>Serv. Dom., limpeza</td> <td>Ensinanza</td> </tr> <tr> <td>Minería</td> <td>Hostalería</td> <td>Sanidade</td> </tr> <tr> <td>Construción</td> <td>Comercio</td> <td>Adm. Pública</td> </tr> </table> <p>Outros <i>(especificar)</i></p>	Sen Estudios	Básicos (EXB, ESO)	Licenciatura	FP, BUP, BAC	Diplomatura		Parado	Empregado	Directivo	Pensionista	Autónomo	Funcionario	Lab. Domésticas	Encargado		Agric., gand.	Industria	Transporte	Pesca	Serv. Dom., limpeza	Ensinanza	Minería	Hostalería	Sanidade	Construción	Comercio	Adm. Pública	<p>NAI:</p> <p>Data Nac: ____ / ____ / ____</p> <p>Nacionalidade <i>(Se é distinta da Española)</i></p> <p>Estudios <i>(marcar cun X)</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Sen Estudios</td> <td style="width: 33%;">Básicos (EXB, ESO)</td> <td style="width: 33%;">Licenciatura</td> </tr> <tr> <td>FP, BUP, BAC</td> <td>Diplomatura</td> <td></td> </tr> </table> <p>Traballo <i>(marcar cun X)</i></p> <p>Categorías profesionais</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Parado</td> <td style="width: 33%;">Empregado</td> <td style="width: 33%;">Directivo</td> </tr> <tr> <td>Pensionista</td> <td>Autónomo</td> <td>Funcionario</td> </tr> <tr> <td>Lab. Domésticas</td> <td>Encargado</td> <td></td> </tr> </table> <p>Outros <i>(especificar)</i></p> <p>Sectores</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Agric., gand.</td> <td style="width: 33%;">Industria</td> <td style="width: 33%;">Transporte</td> </tr> <tr> <td>Pesca</td> <td>Serv. Dom., limpeza</td> <td>Ensinanza</td> </tr> <tr> <td>Minería</td> <td>Hostalería</td> <td>Sanidade</td> </tr> <tr> <td>Construción</td> <td>Comercio</td> <td>Adm. Pública</td> </tr> </table> <p>Outros <i>(especificar)</i></p>	Sen Estudios	Básicos (EXB, ESO)	Licenciatura	FP, BUP, BAC	Diplomatura		Parado	Empregado	Directivo	Pensionista	Autónomo	Funcionario	Lab. Domésticas	Encargado		Agric., gand.	Industria	Transporte	Pesca	Serv. Dom., limpeza	Ensinanza	Minería	Hostalería	Sanidade	Construción	Comercio	Adm. Pública
Sen Estudios	Básicos (EXB, ESO)	Licenciatura																																																					
FP, BUP, BAC	Diplomatura																																																						
Parado	Empregado	Directivo																																																					
Pensionista	Autónomo	Funcionario																																																					
Lab. Domésticas	Encargado																																																						
Agric., gand.	Industria	Transporte																																																					
Pesca	Serv. Dom., limpeza	Ensinanza																																																					
Minería	Hostalería	Sanidade																																																					
Construción	Comercio	Adm. Pública																																																					
Sen Estudios	Básicos (EXB, ESO)	Licenciatura																																																					
FP, BUP, BAC	Diplomatura																																																						
Parado	Empregado	Directivo																																																					
Pensionista	Autónomo	Funcionario																																																					
Lab. Domésticas	Encargado																																																						
Agric., gand.	Industria	Transporte																																																					
Pesca	Serv. Dom., limpeza	Ensinanza																																																					
Minería	Hostalería	Sanidade																																																					
Construción	Comercio	Adm. Pública																																																					
<p>DATOS DO NENO OU DA NENA:</p> <p>Data Nac: ____ / ____ / ____</p> <p>Xénero: Neno <input type="checkbox"/> / Nena <input type="checkbox"/></p> <p>Nacionalidade <i>(Se é distinta da Española)</i></p>																																																							

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E DESENVOLVEMENTO
EN NENAS E NENOS CON IDADES COMPRENDIDAS ENTRE OS 2 E 3 ANOS

ENDEREZO: Rural <input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Concello: C.P: Provincia:.....
OUTROS DATOS REFERIDOS Á FAMILIA Nº de fillos/as: Lugar que ocupa o neno ou nena que participa no estudo: Nº de persoas que conviven no domicilio familiar: Número de horas diarias (sen contar as da noite) que pasa co seu fillo: Nai: Pai: Persoa que se encarga do coidado do neno en ausencia do pai e da nai: Data Nac: __/_____/____ Estudios:
Asiste o/a neno/a a algún servizo educativo: Si <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Número de horas semanais:

DATOS PERSOAIS

Autorizo a que os meus datos sexan cedidos para fins de investigación:

En a de de 201 ..

Anexo 4.

As escolas infantís da Rede A Galiña Azul son xestionadas polo Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar da Xunta de Galicia. Trátase dun servizo público de atención á infancia con carácter educativo e asistencial, dirixido a nenos e nenas con idades comprendidas entre os 3 meses e os 3 anos.

Constitúese esta Rede para avanzar cara ao obxectivo de que todos os nenos e nenas de Galicia poidan ser acollidos/as, coidados/as e educados/as en contextos de calidade, nos que se responda ás súas necesidades, se respecten os seus dereitos, medren seguros/as e integrados/as nas súas comunidades e nos que sexan axudados/as a desenvolveren todas as súas capacidades.

Este servizo público responde tamén ás necesidades das familias, contribuíndo á conciliación da vida laboral e persoal, con independencia do seu lugar de residencia, para superar as desigualdades territoriais e as diferenzas existentes entre as poboacións rurais e as urbanas na dotación deste tipo de equipamentos. Estes centros constitúen unha Rede que asegura unha xestión económica e administrativa áxil e eficaz, propicia a existencia dun proxecto educativo común e compartido polo conxunto de centros, que conta con servizos de coordinación pedagóxica e de apoio á formación do seu persoal, de maneira que respondan axeitadamente ás necesidades dos diferentes membros da comunidade educativa.

Corresponde aos Servizos Centrais do Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar a dirección administrativa e a coordinación pedagóxica de todas as escolas integradas na Rede. A Rede conta coa seguinte estrutura orgánica: A Xerencia adxunta para escolas infantís, Comisión de Coordinación Pedagóxica e Equipo de Atención Educativa que está integrado por: Mestres/as (Diplomada/o en Maxisterio, especialidade en educación infantil, ou diplomado en Profesorado de EXB, especialidade Preescolar ou titulación equivalente); Educadores/as (Técnico

superior en Educación Infantil ou Técnico especialista en Xardín de Infancia); e
Persoal de servizos xerais (Graduado en Educación Secundaria Obligatoria)

Para ampliar esta información e consultar o Regulamento de Réxime interior das
Escolas Infantís integradas na rede de Escolas Infantís de Galicia xestionadas polo
consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar podemos dirixirnos o enlace
<http://www.escolasinfantisdegalicia.es/>



Anexo 5.



Dona Carmen García Campelo

No marco dos meus estudos de doutoramento na Universidade de Santiago de Compostela, estou a realizar unha tese sobre a primeira infancia, en concreto sobre a relación entre os estilos de crianza dos pais/nais e o desenvolvemento emocional e conductual de nenos e nenas de idades comprendidas entre os 2 e os 3 anos. Esta tese está sendo dirixida polo profesor Lois Ferradás (da Facultade de Ciencias da Educación) e a profesora M^a Ángeles Luengo (da Facultade de Psicoloxía).

Para a recollida de información de nenos e familias, necesitamos administrar dous cuestionarios a unha mostra de aproximadamente 100 pais ou nais de nenos e nenas da idade sinalada. Para isto solicitamos a súa autorización para dirixirnos ás familias de nenos e nenas das escolas infantís do Concello de Santiago, Ames e Boiro. Se non logramos reunir a mostras nestes centros ampliaríamos o ámbito de actuación a outros centros solicitando previamente a súa autorización.

Primeiro dirixiríamonos ás direccións destas escolas e pediríamoslles a súa colaboración para poñernos en contacto coas familias e propoñerlles a súa participación voluntaria neste estudo.

Este estudo ten unha finalidade exclusivamente científica e comprometémonos a proceder regorosamente en todo o procedemento especialmente na recollida e tratamento dos datos.

Agardo a súa resposta e quedolle agradecida de antemán.

Reciba un cordial saúdo.



Prezadas familias

O meu nome é Olaia González Díaz, e no marco dos meus estudos de doutoramento estou a realizar unha tese sobre a primeira infancia. En concreto sobre a relación entre os estilos de crianza dos pais e nais e o desenvolvemento emocional e condutual de nenos e nenas de idades comprendidas entre os 2 e os 3 anos. Este estudo está sendo dirixida polo profesor Lois Ferradás (Facultade de Ciencias da Educación) e a profesora M^a Ángeles Luengo (Facultade de Psicoloxía) da Universidade de Santiago de Compostela.

O motivo da presente circular é a de solicitar a súa colaboración voluntaria para a cumplimentación de dous cuestionarios (ambos poderán ser cubertos pola nai ou polo pai).

Este estudo ten unha finalidade exclusivamente científica e pretende facer unha análise estatística dos datos recollidos. En ningún caso ten como obxecto obter resultados dos nenos e nenas, comprometémonos a proceder rigorosamente en todo o procedemento de tratamento dos datos.

Calquera cuestión que precisedes aclarar podedes facelo a través do seguinte enderezo electrónico ... ou no teléfono ...

Graciñas de antemán

Saúdos cordiais

Olaia González Díaz

Anexo 7.

A asociación socio-educativa Antonio Gandoy ten como misión principal preservar, difundir e dar continuidade á labor socioeducativa desenvolvida por Preescolar na Casa, entidade que promove unha cultura da infancia, pioneira e referente no desenvolvemento da parentalidade positiva nas familias galegas. Décadas de traballo a prol da infancia, das familias e da cultura galega, dende unha intervención educativa coa familia, orixinal e integradora caracterizada por unha perspectiva global, fixeron de preescolar na Casa unha experiencia pioneira (ao terse anticipado ás leis que posteriormente se promulgaron, e que instaban aos gobernos a desenvolver políticas de parentalidade positiva) e por outra banda unha actuación vertebradora, no sentido de que integra e se desenvolve na comunidade na que as familias viven.

Seguindo a estela de Preescolar na Casa a Asociación socio-educativa Antonio Gandoy ten como valores:

- O compromiso coa educación, a cultura e o saber, como bens imprescindibles para o desenvolvemento das persoas.
- A defensa e reivindicación da importancia educativa dos primeiros anos e do papel educativo da familia.
- O respecto polo propio: as persoas, a lingua o medio e a cultura.
- A solidariedade cos sectores de poboación máis desfavorecidos.
- A cooperación cos outros profesionais e organizacións/ institucións relacionadas coa infancia e a familia
- O compromiso coa mellora continua e a competencia profesional.

Os seus fins oriéntanse cara a:

- Preservar e difundir o legado inmaterial referido ao pensamento socioeducativo de Antonio Gandoy Díaz, a través da prestación de actividades que viña desenvolvendo o programa Preescolar na Casa por el impulsado.
- Promover unha educación que capacite á persoa para comprender a realidade, intervir nela e vivir en harmonía consigo mesmo, cos demais e coa natureza.

- Difundir unha cultura da infancia, das súas necesidades, potencialidades e dereitos de acordo coa Convención dos Dereitos do Neno adoptada e ratificada pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas o 20 de Novembro de 1989.
- Fomentar a educación da infancia a través de actividades preventivas e formativas que promovan o exercicio da parentalidade positiva.
- Promover a creación de servizos de atención socioeducativa a nenas e nenos e/ou familias de diferentes colectivos, do ámbito rural, poboación dispersa e contornas familiares de especial vulnerabilidade, co fin de promover a igualdade de oportunidades e a conciliación da vida familiar e laboral.
- Fomentar o estudo, conservación e difusión da cultura tradicional galega así como o emprego e promoción da lingua galega.
- Fomentar a relación con entidades públicas e/ou privadas en aspectos que inciden no desenvolvemento e benestar da infancia e da familia.
- Promover programas de voluntariado para o desenvolvemento das accións que se leven a cabo.

Para desenvolver os fins da asociación socio-educativa Antonio Gandoy, organízanse dous servizos: o centro de documentación e difusión Antonio Gandoy e os Espazos das Familias, a través dos que se ofrece a posibilidade de encontro de familias con profesionais do eido da educación da Asociación socio-educativa Antonio Gandoy.

Os Espazos das Familias, son a resposta a un conxunto de leis e recomendacións en beneficio da primeira infancia e no cumprimento dos dereitos de nenas e nenos e familias:

- *“Dereito á educación sen discriminación, dende o nacemento e coa familia”*¹, tal e como se recolle no Comité dos Dereitos do neno das Nacións Unidas na Observación Xeral nº 7 (2005). Esta observación xeral sinala que a educación do neno e da nena comeza co seu nacemento e está estreitamente vinculada ao dereito ao desenvolvemento. Ofrece tamén unha concepción global dos servizos integrais e comunitarios durante a primeira e media infancia, tanto para as nenas e nenos como para os seus pais e nais, en calidade de primeiros e principais educadores e coidadores. Recoñécese polo tanto, que é na contorna familiar onde se asentán os cimentos sobre os que se constrúen os progresos ao longo de todo o proceso educativo.

1 Nacións Unidas. Comité dos dereitos do neno (Ginebra 2005): Observación Xeral nº 7. Realización dos dereitos do neno na primeira infancia.

- *A Recomendación Rec (2006) sobre políticas de apoio ao exercicio positivo da parentalidade*² (Consello de Ministros de Europa, 2006). Esta recomendación insta a que os gobernos dos Estados Membros da Unión Europea recoñezan o carácter fundamental das familias e do seu papel, creando as condicións necesarias para promover un exercicio positivo da parentalidade, tomando todas as medidas lexislativas, administrativas, financeiras e doutro carácter que fosen necesarias.
- *Lei 3/2011 de apoio á familia a á convivencia de Galicia*³. Esta lei busca promover o fomento da maternidade e da paternidade responsables. Defínese tamén o concepto de apoio familiar tendo que ser educativo e formativo, ou proporcionando ás familias os medios necesarios para o desenvolvemento integral das súas funcións e habilidades, fortalecendo vínculos do sistema familiar e facilitando que a dinámica individual e familiar sexa creativa.
- *Plan de dinamización demográfica de Galicia 2012-2015, horizonte 2020*⁴. No que se concretan por áreas de intervención unha serie de obxectivos estratéxicos, e en concreto, para a terceira área o “Apoio ás familias” redáctanse os seguintes :
 - Obxectivo Estratéxico nº2: “Fortalecer o fomentar e apoiar o desenvolvemento integral dos nenos e nenas, das familias e dos seus membros”.
 - Obxectivo Estratéxico nº 5: “potenciar o desenvolvemento sociocultural e a calidade de vida dos nenos/as, das familias e os seus membros”.

Os Espazos das Familias, constitúen un lugar e un tempo de encontro para a formación de nais e pais sobre a primeira infancia das súas fillas e fillos, reforzando deste xeito a competencia educativa familiar. Son tamén, un espazo para o encontro e intercambio de experiencias, onde uns aprenden dos outros e as nenas e nenos poden xogar con iguais. A través das diversas actividades e mediante a observación, as familias poden chegar a coñecer e comprender o desenvolvemento dos seus fillas e fillos, enriquecendo a súa relación e dando respostas axeitadas ás súas necesidades e posibilidades.

2 Comité de Ministros. Recomendación 13/12/2006 na 983ª reunión dos Delegados de Ministros. Consello de Europa

3 Lei 3/2011 de apoio á familia a á convivencia de Galicia. (DOG, 13 de xullo de 2011). Título I. Cap.I. Disposicións comúns. Cap. IV/ políticas públicas de apoio á maternidade.

4 Plan para a dinamización demográfica de Galicia 2012-2015, horizonte 2020. Consellería de traballo e Benestar da Xunta de Galicia. Boletín oficial do Parlamento de Galicia, 16 de maio de 2012.

Estas xuntanzas deséñanse e organízanse para dar resposta ás necesidades e inquedanzas educativas das familias e as necesidades de encontro das nenas e os nenos, reforzando o exercicio da parentalidade positiva. Diríxense especialmente a familias con nenos e nenas de 0-3 anos, tanto do medio rural como do medio urbano. Os encontros entre familias e profesionais, de periodicidade semanal, lévanse a cabo nun ambiente distendido e tranquilo. Nos Espazos das Familias, os participantes atopan un servizo deseñado para dar resposta ás necesidades das familias en grupo e tamén dun servizo de asesoramento individual presencial.

Esta iniciativa ofrece, entre outras posibilidades, apoiar a acción educadora das familias, proporcionándolles experiencias, informacións e formación que fomenten o desenvolvemento da parentalidade positiva, favorecedora do desenvolvemento pleno da infancia, que permita que cada neno e nena acade o seu pleno potencial. En segundo lugar, a posibilidade de descubrir e afondar no desenvolvemento das nenas e dos nenos para comprendelos mellor e ter actuacións máis axeitadas, recoñecendo aos nenos e nenas como cidadáns activos, creativos e actores sociais. Por outra banda, a posibilidade de realizar actuacións de carácter preventivo de cara ao desenvolvemento e educación da infancia.

Nos Espazos das Familias, os participantes atoparán un servizo deseñado para dar resposta ás necesidades das familias en grupo e tamén dun servizo de asesoramento individual presencial.

Ofrece aos participantes:

- Un servizo educativo 0-3, na súa contorna inmediata, mesmo no seu fogar.
- A posibilidade de reunirse semanalmente en período lectivo, con outras familias con nenos de 0-3 anos e un profesional do eido da educación da Asociación, para dialogar, reflexionar e analizar a vida cotiá e a súa influencia na educación das nenas/os.
- Apoiar a acción educadora das familias, proporcionándolles experiencias, informacións e formación que fomenten o desenvolvemento da parentalidade positiva favorecedora do desenvolvemento pleno da infancia. (que permita que cada neno/a acade o seu pleno potencial.)
- Un modelo de relación entre os adultos participantes nos Espazos (reunión) baseado no respecto, na cooperación e na colaboración, nun ambiente lúdico.

- A posibilidade de descubrir e afondar no desenvolvemento das nenas e dos nenos para comprendelos mellor e ter actuacións máis axeitadas. Recoñecendo aos nenos e nenas como cidadáns activos, creativos e actores sociais.
- A posibilidade de realizar actuacións de carácter preventivo de cara ao desenvolvemento e educación da infancia.
- A posibilidade de establecer relacións adulto-neno/a máis lúdicas e polo tanto, de maior gozo. Relacións baseadas no afecto, no apoio, na comunicación, no acompañamento e na implicación.
- Posibilidade de acceder a diversos medios de formación: atención individualizada presencial e ou telefónica, atención grupal a través dos Espazos das Familias, servizo de biblioteca itinerante dirixida a familias (libros e folletos de carácter educativo), atención, información e consultas a través da páxina web (enlaces, artigos temáticos, revista online...) dirixida a familias e profesionais.

Ofrece ás nenas e aos nenos:

- Posibilidade de encontro con outros nenos e adultos.
- Participación en situacións de aprendizaxe que lle permitan adquirir coñecementos e desenvolver capacidades.
- Posibilidade de participar nun tempo organizado a través de actividades que ofrecen seguridade e permiten anticipar acontecementos. Potenciar o respecto ao ritmo interior de cada neno e contribuír a regular o ritmo exterior (orde, espazo e tempo).
- Posibilidade de gozar, (durante o tempo da reunión), da atención exclusiva dos seus pais e as súas nais mentres participan nos Espazos.
- Un ambiente de cordialidade e cooperación, alongador da seguridade afectiva que representa a familia.
- Posibilidade dun achegamento a á súa realidade, as ás súas vivencias, ao tempo que se lle facilita o coñecemento da contorna, establecendo lazos afectivos con persoas diferentes aos da propia familia.

Ofrece á comunidade:

- Un camiño cara o recoñecemento e respecto da infancia, das súas necesidades e do importante papel que a familia ten na educación.
- Unha contribución á revitalización da cultura galega, da súa lingua e das súas tradicións.
- Un espazo de comunicación, debate, reflexión, creación e potenciación para os adultos, sabendo que os procesos de educación permanente ou continua deben ir sempre ligados ao desenvolvemento comunitario.
- A posibilidade de desenvolver actividades e proxectos comúns de diferente índole.







